

Débora Camacho Araújo Siqueira

O USO DE MATERIAL HIPERTEXTUAL EM UM CURSO DE
LEITURA ON-LINE: FOCO NA PERSPECTIVA DO USUÁRIO

**Dissertação apresentada ao
Departamento de Lingüística Aplicada do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas,
UNICAMP, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em
Lingüística Aplicada, na área
Ensino/Aprendizagem de Segunda
Língua e Língua Estrangeira.**

Orientadora: Profa. Doutora Denise
Bértoli Braga

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto dos Estudos da Linguagem

Março de 2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL – Unicamp

CRB 8/6934

Si75u

Siqueira, Débora Camacho Araújo.

O Uso de material hipertextual em um curso de leitura on-line :
foco na perspectiva do usuário / Débora Camacho Araújo Siqueira. --
Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Denise Bértoli Braga.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Sistemas de hipertexto. 2. Estudo independente. 3. Língua
estrangeira. 4. Leitura. 5. Ensino. I. Braga, Denise Bértoli. II.
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da
Linguagem. III. Título.

Título em inglês: The use of hypertextual material in an on-line reading course: focus in
the user's perspective.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Hypertext systems; Independent study; Foreign
language; Reading; Teaching.

Área de concentração: Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, Profa. Dra.
Patrícia Nora de Souza e Profa. Dra. Denise Bértoli Braga.

Data da defesa: 27/03/2006.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga
(Orientadora)

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher
UNICAMP/IEL

Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora/MG

Dedico este trabalho

A Deus, fonte de toda sabedoria.

Ao meu esposo e amigo, Reinaldo, pelo carinho e inestimável apoio e incentivo na realização desta dissertação.

Aos meus preciosos filhos, Matheus e João André, pela compreensão e paciência durante a redação deste trabalho.

Aos meus pais, Benedito e Iná, pelo amor e encorajamento nessa caminhada acadêmica.

Aos meus irmãos e amigos Bene André, Denize e Sérgio Paulo.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos

À Denise Bértoli Braga, orientadora deste trabalho, pela amizade, dedicação e competência, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de maior dificuldade.

À Terezinha de Jesus Machado Maher, pela leitura criteriosa e sugestões oportunas durante a qualificação e a defesa deste trabalho.

À Patrícia Nora de Souza, pela participação na banca examinadora e pelas relevantes observações apontadas.

À José Armando Valente, pela valiosa contribuição por ocasião da qualificação deste estudo.

À Angela Bustos Kleiman, pela inspiração, apoio e incentivo no início do processo deste mestrado.

Aos técnicos do curso *Read in Web*, pela ajuda e colaboração na coleta de dados para este trabalho.

Aos alunos-sujeitos desta pesquisa, pela paciência e cooperação.

Aos funcionários do IEL da Universidade Estadual de Campinas, pela eficiência nas orientações.

Aos amigos e colegas nessa jornada acadêmica, Daniele, Márcio, Marcelo, Luiz Fernando, Cláudia e Tâmara, pela amizade e bons momentos compartilhados juntos.

À Capes, pelo auxílio financeiro a esta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação investiga a experiência prática de 44 alunos com um material hipertextual. O objeto de estudo selecionado, o curso *Read in Web*, foi projetado para o estudo automonitorado de leitura em língua inglesa. Considerando que o curso é indicado para alunos que já atingiram um nível intermediário de inglês, o estudo busca analisar se o nível de proficiência dos alunos ingressantes altera a interação com o material hipertextual em questão. A análise considerou também as expectativas iniciais trazidas pelos alunos e os fatores que eles avaliaram como positivos e negativos em relação ao curso.

Do ponto de vista teórico, o trabalho apresenta, inicialmente, os aspectos pedagógicos da aprendizagem independente e do estudo automonitorado de línguas na *web*. Em seguida, é delineada a proposta pedagógica de ensino de leitura para fins específicos e as contribuições e limites dos recursos tecnológicos no ensino dessa habilidade.

O estudo empírico levou em consideração dados obtidos através dos seguintes instrumentos de coleta: questionários pré e pós-curso e entrevistas semi-estruturadas. A análise de dados nos permitiu concluir que, no estudo em questão: (1) o nível de compreensão de leitura em inglês dos usuários pode alterar as tendências de acesso das atividades oferecidas nas lições virtuais; (2) existe uma sensível diminuição de acesso às tarefas a partir da sexta atividade, o que sugere a necessidade de estabelecer limites no número de atividades a serem oferecidas por lição virtual. A pesquisa sugere que a concentração e o esforço mental exigido do aluno no estudo automonitorado no contexto digital é significativamente maior que na aula presencial. As tendências e indícios delineados neste trabalho visam oferecer subsídios para futuros estudos sobre a aprendizagem automonitorada no contexto digital.

ABSTRACT

This study investigates the experience of 44 students with a hypertextual material of the English reading course *Read in Web*, within the context of a self-tutoring learning approach. Since the course was projected for users with an intermediate level in English, the study analyses the way a student's level of language proficiency affects his interaction with the course hypertextual material. The analysis took also into consideration the students' initial expectations for the course, and the factors they considered to be positive and negative in the *Read in Web*.

In the theoretical section, the investigation presents the pedagogic aspects of independent learning process and self-tutoring language studies in the web. Then, it delineates a pedagogic proposal for teaching English for Specific Purposes in such a context, and it emphasizes the contributions and limitations of the technological resources for teaching such ability.

The empirical research took into consideration the data obtained through pre- and post-course questionnaires and semi-structured interviews. The data analysis lead to the following conclusions: (1) According to the level of text comprehension in English, the users may present differences in their choices of activities offered in the virtual lessons; (2) there is a significant reduction after the sixth activity of a lesson, which suggests the need to establish a limit for the number of activities to be incorporated in a virtual lesson. This research suggests that the concentration and effort required for the online student is significantly higher in a self-tutoring study in the digital context than in a regular classroom. The trends delineated in this research offer information for future studies related to self-tutoring learning in the digital context.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	xvii
INTRODUÇÃO	1
Contextualização da pesquisa	1
O contexto digital para o ensino de línguas	1
Descrição geral do estudo	8
Estruturação geral da dissertação.....	9
 CAPÍTULO I - O ENSINO DE LÍNGUAS VIA <i>WEB</i>: FOCO NA	
APRENDIZAGEM INDEPENDENTE	11
1.1 A Teoria da Distância Transacional.....	12
1.1.1 O conceito de <i>distância transacional</i>	12
1.1.2 Diálogo.....	13
1.1.3 Estrutura do Curso	14
1.1.4 Autonomia do Aprendiz.....	16
1.2 Vantagens e desafios do ensino de línguas <i>on-line</i>	17
1.2.1 Estruturação do material digital	17
1.2.2 O papel do aluno <i>on-line</i> no contexto de ensino automonitorado.....	22
1.2.3 O estudo automonitorado	27
 CAPÍTULO II - O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	
NO CONTEXTO DIGITAL	31
2.1 O meio eletrônico como espaço de leitura em LE	33
2.1.1 Acessibilidade de materiais para leitura.....	33
2.1.2 Uso de diferentes mídias para a compreensão do texto	35

2.1.3 Otimização de atividades que aumentam fluência na leitura	36
2.1.4 Recursos eletrônicos para a compreensão de vocabulário na leitura	39
2.2 Contextos de ensino de leitura digital em LE	40
2.2.1 A leitura digital em LE com a presença do professor	41
2.2.2 A leitura digital em LE através de estudo automonitorado	44
 CAPÍTULO III - O CURSO <i>READ IN WEB</i>	48
3.1 Objetivos	48
3.2 Pressupostos teóricos	50
3.3 Apresentação do curso	52
 CAPÍTULO IV - ESTUDO EMPÍRICO JUNTO AOS ALUNOS DO CURSO <i>READ IN WEB</i>	60
4.1 Sujeitos da pesquisa	62
4.2 Procedimentos metodológicos	62
4.3 Coleta e análise de dados	64
4.3.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa	64
4.3.2 Estratégias e utilização do material <i>Read in Web</i>	70
4.3.2.1 Grupo 1 – alunos com leitura precária em inglês (20 a 30%)	71
4.3.2.2 Grupo 2 – alunos com nível intermediário em inglês (40 a 60%)	81
4.3.2.3 Grupo 3 – alunos com leitura avançada em inglês (70 a 100%)	97
4.4 Conclusões	107
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124

APÊNDICES

APÊNDICE I: Questionário pré-curso	132
APÊNDICE II: Questionário pós-curso (curso concluído)	133
APÊNDICE III : Entrevista pós-curso (roteiro).....	134
APÊNDICE IV : Alunos desistentes	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quantidade de <i>links</i> - largura	22
Figura 2: Quantidade de <i>links</i> - profundidade	22
Figura 3: Estrutura principal de navegação para o curso <i>Read in Web</i>	54
Figura 4: Questão de compreensão do texto.....	54
Figura 5: Estrutura de navegação da opção <i>Tutorial</i>	55
Figura 6: Seção do <i>Tutorial</i>	56
Figura 7: Exercício de sistematização da língua oferecido no <i>Tutorial</i>	56
Figura 8: Menu da <i>Apostila Gramatical</i>	57
Figura 9: Estrutura de atividade utilizando multimídia	58
Figura 10: Seção da <i>Apostila Gramatical</i>	58
Figura 11: Caracterização de 44 alunos do <i>Read in Web</i> – 2004, primeira parte.....	65
Figura 12: Caracterização de 44 alunos do <i>Read in Web</i> – 2004, segunda parte	68
Figura 13: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 20-30%) – I.....	71
Figura 14: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 20-30%) – II seqüência de estudo.....	73
Figura 15: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 40-60%) – I.....	82
Figura 16: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 40-60%) – II seqüência de estudo.....	84
Figura 17: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 70-100%) – I.....	97
Figura 18: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 70-100%) – II seqüência de estudo.....	100
Figura 19: Contraste entre o estudo no contexto digital automonitorado e a aula tradicional presencial	113

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

As novas tecnologias de informação e comunicação abriram novas possibilidades de ensino à distância, e permitiram também o surgimento de novos recursos de linguagem para a criação de materiais em geral, e para o ensino de línguas em particular. Nesta pesquisa, nosso interesse inicial era entender como explorar o meio digital para o ensino de língua inglesa. Dentro desse interesse, ajustamos nosso foco em um curso de inglês construído para estudo automonitorado¹ no ambiente eletrônico. Nossa opção por esse tipo de estudo deu-se ao fato de existir uma grande lacuna na literatura sobre essa modalidade de ensino.

Como a aprendizagem² automonitorada focalizada em nosso trabalho faz parte de um contexto de ensino mais amplo, que envolve a mediação tecnológica, consideramos importante apresentar, primeiramente, um panorama mais abrangente sobre o ensino de línguas *on-line* para, posteriormente, aprofundar essa discussão tendo como foco específico o estudo automonitorado em rede.

O CONTEXTO DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

A literatura que discute o ensino de línguas no contexto digital trata, em sua grande maioria, das condições de ensino viabilizadas pelos novos canais abertos para a

¹ Os termos *automonitorado*, *independente*, *autônomo* e *autodirecionado* serão empregados intercaladamente como sinônimos em nossa dissertação.

² No presente trabalho não faremos a distinção proposta por Krashen (1982) entre as palavras *aprendizagem* e *aquisição* de língua. Ambas serão utilizadas de forma mais genérica, com o sentido de aquisição de conhecimento em uma situação formal.

comunicação à distância³. Esses estudos tendem a ressaltar que a experiência de ensino de línguas via *web* oferece não somente benefícios, mas também impõe limitações tanto para o aluno como para o professor.

Para o aluno, o ambiente digital favorece, pela sua natureza, uma participação mais colaborativa, como também um estudo mais independente e reflexivo. A participação do aluno na aprendizagem colaborativa pode ser influenciada pelas características do meio eletrônico. Segundo Braga (2004a), a restrição do uso de recursos extra-verbais (expressão facial, contato de olhos etc.) no contexto virtual, gerado pela falta da presença física do professor, muitas vezes autoritária, pode beneficiar o aluno tímido. A autora aponta, também, que problemas encontrados antes na aula presencial, como, por exemplo, conversas paralelas, organização nos turnos de fala, necessidade de proximidade física entre os interlocutores são, muitas vezes, minimizados no contexto virtual. Os turnos de fala, por exemplo, aparecem na tela na forma de enunciados escritos, não ocorrendo sobreposições de textos. Além disso, a viabilização e a rapidez das várias opções de comunicação digital, sejam síncronas (chats, conferência via rede etc.) ou assíncronas (e-mails, lista de discussão etc.), anula as distâncias físicas entre os interlocutores, possibilitando a interação entre participantes separados por milhares de quilômetros e uma maior proximidade social entre professor e alunos, ou alunos entre si, podendo resultar em uma maior participação de todos.

A experiência de ensino *on-line* pode, também, provocar mudanças marcantes nos papéis do aluno e do professor. O aprendiz passa a ter maior controle no seu percurso de

³ Para comunicações síncronas pode-se mencionar, por exemplo, *chats*, conferência via rede etc, e as interações assíncronas podem ser ilustradas por e-mail, lista de discussão, fórum, entre outras.

aprendizagem, e o professor-transmissor de conteúdos pode ser substituído pelo professor-facilitador dos saberes (Rossi e Arrigoni, 2004). Essa possível mudança na interação do ensino no contexto digital é discutida por vários autores, entre eles Braga (2004b). Segundo a autora, as facilidades dos diferentes canais de interação oferecidos pela Internet favorece a implementação de novos tipos de interação pedagógica: “*o professor assume a posição de orientador do processo de aprendizagem e o aluno a de colaborador e co-construtor do conhecimento*” (Braga, 2004b:161).

Porém, esse novo tipo de interação pedagógica nem sempre é um processo automático e fácil, visto que os alunos podem ter dificuldades em substituir sua função tradicional de receptor de conhecimento para a de aluno co-construtor de saberes. Um dos fatores que afeta essa transição é a cultura de aprender do aprendiz. Conforme observado por Moore (ver capítulo 1, seção 1.2.4), a educação tradicional treina o aluno para ser dependente do sistema escolar, dificultando um papel mais ativo na aprendizagem. Nessa mesma direção, a pesquisa de Braga e Costa (2000) indica que o aprendiz tende a transferir o modelo de ensino da aula presencial, centralizado no professor, para o contexto *on-line*, pois já faz parte de sua cultura de aprender. Além disso, outros estudos indicam que a ausência de experiência em cursos à distância normalmente resulta na falta de independência e habilidade do aluno para administrar seu próprio tempo (Collins, 2004). Ou seja, o horário de aulas que é controlado pela instituição no ensino presencial passa a ser administrado pelo próprio aluno no ambiente eletrônico, e para isso ele necessita de ter disciplina para que as suas atividades presenciais não se sobreponham às virtuais.

Para o professor, por sua vez, as vantagens oferecidas para o ensino de línguas no contexto digital são várias, quais sejam: disponibilizar conteúdos em diferentes modalidades (visual, sonora, verbal) para atender diferentes estilos de aprendizagem; alcançar alunos separados por grandes distâncias geográficas ou por deficiências físicas que lhes impedem o deslocamento⁴; oferecer horários flexíveis a estudantes já bastante atarefados; prover materiais e interações autênticas para a prática da língua-alvo; ter um volume grande de opções de materiais digitais para a estruturação de cursos; facilitar a repetição de conteúdos e tarefas, quando desejado; promover uma aprendizagem ativa e autônoma etc.

Todavia, as novas tecnologias em si não promovem mudanças no processo de ensino, mas dependem da *expertise* didática de como serão utilizadas (ver capítulo 1, seção 1.2.1). Se os professores quiserem adotar ou explorar com eficácia o potencial dos recursos tecnológicos em novas abordagens pedagógicas, deverão adquirir novas competências e estratégias a fim de elaborar com sucesso suas aulas virtuais. Isso requer por parte dos professores uma prontidão para inovar, conhecer e utilizar materiais digitais—disposição essa que, por vários motivos, nem sempre acontece. Fang e Warschauer (2004) relatam uma pesquisa realizada em uma importante universidade chinesa, que focalizou um projeto de ensino de inglês como língua estrangeira (LE, doravante) através do uso de novas tecnologias para graduandos em inglês. O projeto, que teve a duração de cinco anos e contou com a participação de vários professores, produziu uma melhoria na aquisição da língua-alvo pelos estudantes envolvidos, pois

⁴ Dentre os 150 mil alunos do ensino superior e 30 mil da pós-graduação da *Open University*, uma instituição inglesa dedicada à educação à distância para alunos maiores de 18 anos, dez mil possuem algum tipo de deficiência. (<http://www.open.ac.uk/about>)

aumentou o número de interações autênticas, promoveu uma maior autonomia na sua aprendizagem e proveu conteúdos mais significativos para a vida e a carreira do aluno. Apesar dos resultados positivos, o estudo revelou que poucos professores estavam dispostos a prosseguir no ensino *on-line* por dois motivos principais: a proposta exigia demasiado tempo e esforço; e a aprendizagem centralizada no aluno conflitava com as normas tradicionais chinesas do ensino universitário. É interessante ressaltar que nesse contexto, o descontentamento sobre a centralização do aluno foi compartilhado também por alguns estudantes.

Na realidade, o ensino no meio digital requer mudanças bastante acentuadas na forma de ensinar, e essas mudanças vão além da orientação de ensino mais centralizada no aluno. Para explorar os recursos desse meio, o professor precisa, como já é pressuposto, uma familiarização mínima com o meio tecnológico para a produção, seleção e estruturação dos recursos digitais para o ensino de línguas *on-line*. Esse conhecimento implica em: conhecer os mecanismos de busca e estratégias de seleção de informações inseridas no banco de dados da volumosa rede digital (Walton, 2004); saber organizar coerentemente essas informações de forma segmentada e não-linear na nova modalidade hipertextual, oferecendo percursos flexíveis para usuários com diferentes objetivos (Braga e Ricarte, 2004); saber integrar adequadamente as diferentes modalidades (visuais, verbais, sonoras etc.) na construção de significados (Lemke, 2002); conhecer e explorar os diferentes modos de comunicação à distância por meio do computador, além de dominar os novos gêneros que surgiram nos canais abertos (*Chat*, lista de discussão, e-mails etc.) para a interação com os alunos (Marcuschi, 2002).

Em síntese, mesmo considerando os problemas existentes, a discussão acima aponta possibilidades bastante promissoras para o ensino *on-line*, a saber, maior contato do professor com o aluno, mais facilidade de o aluno emitir idéias e opiniões, já que não há disputa de turnos de fala. Além disso, o professor *on-line* pode ter uma boa percepção do seu grupo de alunos, pois é possível observar e acompanhar de maneira direta cada um deles através das interações escritas que ficam registradas no sistema. Assim, para o ensino de línguas à distância, o computador permitiu um importante avanço, pois abriu novos canais de comunicação que favorecem as interações entre professor-alunos e alunos-alunos, principalmente no ensino colaborativo, que enfatiza o papel da interação social no processo de construção do conhecimento.

No entanto, esse conjunto de vantagens não se aplica quando pensamos na situação específica do uso do computador para a aprendizagem automonitorada. Dentro desse contexto de ensino, espera-se que o aluno controle seu processo de aprendizagem através de um diálogo interno reflexivo numa interação direta com os materiais digitais. Desse modo, o aprendiz não usufrui o benefício trazido pelos canais de interação a distância, que favorecem o diálogo institucional e a aprendizagem colaborativa. O ensino automonitorado é totalmente centralizado no aprendiz, já que presume que, sem nenhum auxílio do professor, esse aluno seja capaz de usar o material pedagógico que lhe é oferecido para construir conhecimento de forma independente. É importante ressaltar a diferença entre esse contexto e a abordagem de ensino centralizado no aluno, onde há interação entre professor e aluno, e no qual o professor pode ajustar ou selecionar constantemente o material às necessidades individuais dos aprendizes (ver, por exemplo, Fang e Warschauer, 2004). O material para estudo automonitorado pressupõe alunos que

sejam autônomos o suficiente para fazer, eles mesmos, a adaptação do material para atender às necessidades específicas de sua aprendizagem.

Algumas das vantagens dos recursos digitais mencionadas nessa discussão inicial parecem favorecer a qualidade dos materiais pedagógicos para o estudo independente. No entanto, essa é uma questão que precisa ser melhor entendida, pois tem sido pouco explorada na literatura sobre ensino mediado pelo computador. É importante salientar que esse contexto de estudo é bastante complexo, e tem sido questionado mesmo em seu modelo mais tradicional centrado em material impresso. (ver discussão mais detalhada no capítulo 1, seção 1.2.3).

No entanto, materiais construídos para estudo automonitorado abrem a possibilidade de atendimento em grande escala, uma vantagem que não pode ser ignorada em contextos nos quais a demanda pelos cursos de línguas é elevada, e envolve um número muito grande de alunos que se enquadram potencialmente no perfil delineado para a aprendizagem autônoma. Esse é, normalmente, o caso da aprendizagem de leitura em LE para fins acadêmicos nos cursos de pós-graduação oferecidos pelas universidades⁵. Assim, visando avançar as reflexões teóricas sobre a situação de aprendizagem automonitorada, através da interação do aluno com materiais digitais, a presente investigação optou pelo estudo da interação de alunos pós-graduandos com o curso *Read in Web*, projetado para o estudo automonitorado de leitura de textos acadêmicos em língua inglesa.

⁵ Pode-se conjecturar que, durante sua extensa experiência anterior com a instrução formal, os pós-graduandos adquiriram estratégias de aprendizagem eficientes e maior maturidade para um estudo independente.

DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO

Poderíamos classificar esta pesquisa como um estudo exploratório sobre vantagens e dificuldades enfrentadas por alunos pós-graduandos, em princípio autônomos, num contexto de estudo automonitorado de leitura em língua inglesa. Nesse trabalho, delimitamos-nos a investigar como o aluno interage com materiais pedagógicos em uma situação de aprendizagem na qual não pode contar com outros tipos de interações (professor-aluno ou alunos-alunos) que facilitam a aprendizagem. Nossas reflexões estarão baseadas em dados subjetivos obtidos através de questionários e entrevistas. Ou seja, nessa etapa a pesquisa não estará considerando dados objetivos sobre a aprendizagem, já que os alunos que ingressam no curso selecionado para a análise não são submetidos a testes de língua inglesa antes ou após a consecução do programa.

Visando aprofundar nossos conhecimentos sobre a situação de estudo independente mediado por computador, nossa pesquisa tem como objetivo geral examinar a interação dos alunos com o curso automonitorado de leitura em inglês *Read in Web*, procurando conhecer sua experiência prática com o material hipertextual utilizado na proposta pedagógica do curso. Os objetivos específicos que orientarão essa dissertação são: (i) entender como o aluno do *Read in Web* contorna a distância transacional criada pela situação de aprendizagem independente (Moore, 1993); e (ii) examinar como os usuários avaliam sua interação com o material *Read in Web*.

Para investigar esses objetivos, buscaremos responder as perguntas abaixo. As duas primeiras perguntas buscam entender como o nível de proficiência na língua-alvo afeta o uso do material hipertextual⁶ do curso:

1) Como os alunos com leitura precária na língua inglesa, que estão fora do perfil previsto pelos *designers* e enfrentam uma distância transacional maior, utilizam o material do *Read in Web*?

2) Como esse resultado se compara ao desempenho dos alunos focalizados pelo curso e dos usuários com nível mais avançado, que já dominam a leitura na língua-alvo?

Em relação à experiência do aluno nessa situação específica de estudo, interessamos responder a seguinte questão:

3) Quais eram as expectativas iniciais trazidas pelos alunos e quais foram os fatores considerados positivos e negativos pelos usuários após a interação com o curso *Read in Web*?

ESTRUTURAÇÃO GERAL DA DISSERTAÇÃO

A discussão desenvolvida nessa dissertação está distribuída em cinco capítulos. Como nosso interesse é o estudo automonitorado, o primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a teoria da distância transacional de Moore (1993). Essa teoria é central para esta pesquisa, visto que para a situação de aprendizagem automonitorada o grande

⁶ Conforme discutido mais detalhadamente no próximo capítulo (seção 1.2.1), o material hipertextual é aquele formado por hipertextos, ou seja, um tipo de organização de blocos de textos verbais e não verbais (som, gráficos, imagens fixas e animadas etc.) conectados entre si através de *links* eletrônicos. Embora algumas literaturas apresentem a distinção entre *hipertexto* e *hipermídia*, o primeiro sendo fundamentalmente composto por segmentos verbais e o segundo referindo-se a textos hipermodais, no presente estudo optamos por uma definição mais geral, entendendo ser teoricamente difícil estabelecer um limite conceitual entre os dois termos. Assim como vários autores (Landow, 1997:3; Snyder, 1998:126; Burbules e Calister, 2000:60 e 66), utilizamos os termos hipertexto e hipermídia como sinônimos neste trabalho.

desafio que se coloca é encontrar formas de minimizar, sem a mediação facilitadora do professor, a distância que existe entre o conhecimento veiculado pelo material e o conhecimento dominado pelo aluno. Além disso, dada a importância do material pedagógico no contexto de aprendizagem autônoma, nesse capítulo será discutido também as vantagens do material digital apontadas na literatura e uma reflexão sobre o papel do aluno no contexto de ensino automonitorado.

O capítulo dois será dedicado para o ensino da leitura em LE no contexto digital. Como o ensino da leitura tem uma tradição já solidificada no contexto de materiais impressos, apresentaremos inicialmente uma breve discussão sobre o inglês instrumental. Posteriormente, aprofundaremos a discussão sobre o meio eletrônico como um espaço de leitura em LE, salientando sua relevância e limitações. A seguir descreveremos alguns contextos de ensino de leitura em LE que buscam explorar os meios digitais, e a pesquisa realizada nessa área no contexto de estudo independente.

O terceiro capítulo será dedicado à apresentação do curso *Read in Web*, objeto de nossa coleta de dados. Inicialmente, faremos uma breve descrição de seus objetivos e pressupostos teóricos. Em seguida, abordaremos o conteúdo programático do curso e suas características operacionais.

No capítulo quatro apresentamos com mais detalhes o estudo empírico, os procedimentos metodológicos e a análise dos dados obtidos, buscando responder as perguntas de nosso trabalho.

Finalmente, o capítulo cinco contemplará as considerações finais de nossa dissertação e as implicações para futuras pesquisas.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE LÍNGUAS VIA WEB:

FOCO NA APRENDIZAGEM INDEPENDENTE

Como mencionamos anteriormente, nossa pesquisa tem como objetivo analisar a experiência de alunos engajados em um curso *on-line* de leitura em inglês. Nesse contexto, o material hipertextual é utilizado dentro de uma proposta de estudo automonitorado, ou seja, o aprendiz interage diretamente com o material didático sem intervenção ou auxílio do professor.

Tendo esse contexto em perspectiva, apresentaremos inicialmente neste capítulo a teoria de *distância transacional* proposta por Moore (1993), que nos ajuda a entender a complexidade da aprendizagem independente à distância, característica básica do curso focalizado em nosso projeto. Além disso, o estudo de Moore é relevante para o nosso trabalho, pois explora componentes essenciais comuns ao objeto de análise de nossa pesquisa, tais como: a presença ou ausência do diálogo entre aluno e professor no processo de aprendizagem, a estruturação do material para estudo à distância, o papel do aluno em ambientes de ensino à distância etc.

Na segunda parte, visto que o material pedagógico é um elemento essencial no processo de aprendizagem automonitorada, teceremos primeiramente algumas considerações sobre o que a literatura tem apontado sobre o potencial e os desafios do material digital para o ensino de línguas. Em seguida, focalizaremos outro elemento importante nesse contexto de aprendizagem, a saber, o papel do aluno no ensino

automonitorado *on-line*. Finalmente, sendo essa aprendizagem autônoma uma abordagem que tem sido questionada na literatura, apresentaremos alguns autores que têm discutido esse assunto.

1.1 A TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL

1.1.2 O conceito de *distância transacional*

Segundo o estudo de Moore, a educação à distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas um conceito pedagógico que focaliza o universo de relações professor-aluno que acontece quando eles estão separados no espaço e/ou no tempo. Com essa separação, existe um espaço psicológico e comunicacional a ser superado denominado pelo autor como *distância transacional*. Segundo Moore, já foi aventado por alguns autores que mesmo na educação presencial existe a distância transacional. O autor concorda que educadores à distância possam utilizar e contribuir para a teoria e a prática da educação convencional, mas na situação à qual ele normalmente se refere como educação à distância, “*a separação entre professor e aluno é suficientemente significativa para que as estratégias e técnicas especiais de ensino/aprendizagem por eles utilizadas possam ser identificadas como características peculiares desta linha de prática educacional.*” (Moore, 1993:23)

A distância transacional, que afeta tanto o ensino quanto a aprendizagem, não é absoluta, mas contínua e relativa, e existe em diferentes graus, de acordo com o nível de presença, ou ausência, de três elementos fundamentais de um curso: diálogo entre alunos e professores, estrutura do curso e o grau de autonomia do aluno.

1.1.2 Diálogo

É importante salientar que “diálogo” para Moore não se refere a qualquer tipo de interação. O autor é explícito ao esclarecer que “o termo ‘diálogo’ é reservado para interações positivas” (Moore, 1993:24), ou seja, os interlocutores têm a intenção de contribuir de modo atento e respeitoso para a construção de conhecimento pressuposta na interação pedagógica.

A presença, extensão e natureza do diálogo ou interação desenvolvido entre professores e alunos durante um curso dependerá de vários fatores. Ele pode ocorrer ou não dependendo da filosofia educacional dos responsáveis pelo projeto do curso. O diálogo é afetado, também, pelas personalidades do professor e do aluno, pois mesmo um curso potencialmente interativo pode ser controlado por um professor que decide não aproveitar a interação entre os participantes, ou usado por alunos que podem ou não desejar entrar em diálogo com seus professores.

Além desses fatores pessoais, o diálogo pode ser influenciado por outros elementos ambientais, como por exemplo, o conteúdo do curso. Alguns tópicos ou disciplinas favorecem mais a discussão do que outros, constituídos de informações mais objetivas e precisas. Adicionalmente, pode ser importante para o diálogo: o número de estudantes designado para cada professor e a frequência da comunicação, normalmente determinados por restrições administrativas e financeiras; o ambiente físico onde os alunos aprendem e onde os professores trabalham; e, principalmente, o meio de comunicação, que terá um impacto direto na interação entre alunos e professores.

O canal de comunicação influenciará diretamente a extensão e a qualidade do diálogo. Um curso realizado através da televisão, rádio, fita de áudio ou livro auto-

instrucional não permite diálogos porque esses meios são unidirecionais. Em cursos por correspondência, é possível haver uma interação bidirecional através de cartas, ainda que o meio retarde a resposta; a vantagem é que o aluno tem tempo de refletir mais na resposta a ser formulada do que, por exemplo, em uma conferência mediada pelo computador, em que se favorece um maior diálogo, mas as respostas devem ser rápidas. Assim, manipulando-se os meios de comunicação é possível ampliar o diálogo e reduzir a distância transacional.

Moore ressalta ainda que mesmo nos cursos onde não há qualquer interação, como os estudos independentes através de fitas, vídeos ou livros, existe alguma forma de diálogo entre aluno e professor, pois o aprendiz desenvolve uma interação interna e silenciosa com a pessoa que, em algum momento e lugar, preparou aquele material para um leitor e/ou ouvinte distante e desconhecido. Nesse caso, o diálogo é bastante reduzido e a distância transacional aumenta, mas a aprendizagem pode ser facilitada por uma estrutura de curso específica para esse contexto, que oferece recursos apropriados para atender as necessidades dos aprendizes.

1.1.3 Estrutura do Curso

A estrutura do curso se refere ao seu *design* pedagógico que pode flexível ou rígido. O curso expressa flexibilidade ou rigidez de acordo com seus objetivos educacionais, suas estratégias de ensino e seus métodos de avaliação do curso. Assim como o diálogo, a estrutura depende do meio de comunicação, da filosofia e características pessoais do professor, de características do aluno, e das restrições estabelecidas pelas instituições. Alguns dos processos de ensino que devem ser estruturados num curso são: apresentação

do curso, apoio à motivação do aluno, estímulo à análise e à crítica, aplicação e avaliação.

Um curso tem uma estrutura flexível, ou tem pouca estrutura predeterminada, quando permite mais diálogo, flexibilidade e negociação nas atividades pedagógicas, e pode prover uma ampla variedade de respostas do professor às perguntas dos aprendizes, como, por exemplo, os cursos por teleconferência. Nesse caso, a distância transacional é pequena porque há uma maior interação.

Em contraste, um curso tem uma estrutura rígida, ou podemos dizer altamente estruturada, quando todo o seu conteúdo, todas as suas atividades, o tempo de duração e os modos de avaliação são predeterminados, como, por exemplo, um curso televisivo gravado. O professor que trabalha com cursos à distância de estrutura rígida, onde pouco ou quase nenhum diálogo é possível, tentará antecipar todas as possíveis dificuldades dos alunos e prover diretrizes para elas; os materiais didáticos são fortemente estruturados para fornecer todas as orientações necessárias que podem ser previstas.

Nos cursos de estrutura rígida não é possível reorganizar o programa para levar em conta as necessidades dos alunos. O diálogo é praticamente inexistente e, portanto, a distância transacional entre alunos e professores é grande. Quanto maior a distância transacional, mais o aluno deverá exercer sua autonomia e desempenhar um papel ativo, sendo responsável pelas decisões acerca das estratégias de estudo que lhe serão mais adequadas para a apropriação do conhecimento desejado. Assim, para se definir a estrutura ideal de um curso, e uma distância transacional adequada, é essencial conhecer o grau de autonomia do público-alvo para a realização das atividades didáticas do curso.

1.1.4 Autonomia do Aprendiz

A autonomia do aluno *“é a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem”* (Moore, 1993:31). Em outras palavras, o aprendiz usa os materiais didáticos para atingir seus próprios objetivos, à sua maneira e sob seu próprio controle.

O estudo de Moore sugere que alunos autônomos podem se sentir mais confortáveis em cursos com menos diálogo e de estrutura rígida, enquanto que os alunos mais dependentes preferem cursos com mais diálogo e uma estrutura informal, fornecida por uma relação próxima com o professor. Assim, o aluno autônomo é emocionalmente independente do instrutor e consegue acessar os conteúdos do curso de maneira direta, sem o auxílio de um mediador entre ele e os conteúdos.

O autor salienta ainda que, apesar da autonomia ser natural de alunos adultos, que já possuem seu próprio conceito de independência, nem todos estão preparados para a aprendizagem autônoma. Muitos são treinados para serem dependentes do sistema escolar e necessitam de um processo de reorientação dos professores para desempenhar um papel mais ativo, independente e autônomo, que difere da tradicional concepção educacional que atribui ao docente a centralização do conhecimento. (vide seção 1.3.2 sobre reorientação do aluno)

A partir desse postulado teórico de Moore, podemos sugerir que para superar a distância transacional de um curso de línguas para estudo automonitorado via computador se requer (i) uma estruturação específica e adequada do curso ao público-

alvo, (ii) o desempenho ativo dos alunos para assumir a responsabilidade da aprendizagem autônoma, e, (iii) um material que busque deixar explícito a “voz” do professor, já que o aluno deverá durante seu curso manter um diálogo silencioso reflexivo com o “professor” ou a “equipe de professores” que elaborou o material.

Sendo o material pedagógico um elemento central no processo de aprendizagem automonitorada, é interessante refletirmos o que a literatura tem apontado sobre as vantagens e limitações do material *on-line* para ensino de línguas. Em seguida, abordaremos outro aspecto importante de nossa pesquisa no ensino de línguas no meio digital, a saber, o papel do aluno no contexto de estudo automonitorado. Por último, devido a questionamentos que têm surgido sobre esse contexto de aprendizagem independente, apresentamos a discussão de alguns autores que têm tratado desse tema.

1.2 VANTAGENS E DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUAS *ON-LINE*

1.2.1 Estruturação do material digital

Os cursos mediados pelo computador podem otimizar a aprendizagem através de material hipertextual disponível para a estruturação de atividades didáticas no meio virtual. O material hipertextual é aquele formado por uma estrutura de hipertextos. Assim como vários autores (Landow, 1997:3; Snyder, 1998:126; Burbules e Callister, 2000:60 e 66), entendemos o termo *hipertexto* como um tipo de organização textual que existe apenas no meio digital e consiste de uma estrutura de blocos de textos verbais e não verbais (som, gráficos, imagens fixas e animadas etc.) conectados entre si através de *links* eletrônicos. Mais especificamente, no meio digital como a tela do computador dificulta a recepção de textos longos, os materiais anteriormente organizados de modo linear e com

seqüência pré-definida (por exemplo, ordem das sentenças no parágrafo, os parágrafos no capítulo, e os capítulos no livro) tiveram que ser adaptados, e passaram a adotar um formato de apresentação não linear composto por segmentos de informações verbais, visuais ou auditivas interligados por *links*.

Como resultado, o texto tornou-se multilinear e multiseqüencial, oferecendo ao usuário a vantagem de escolher a modalidade da informação e as possíveis trajetórias de acesso que serão determinadas a partir dos interesses e objetivos do aprendiz (Braga, 2004a). Ou seja, considerando-se materiais pedagógicos, o conteúdo do curso pode ser apresentado através de diferentes modalidades (verbal, visual, sonora), permitindo ao usuário decidir os canais de recepção que sejam mais adequados às suas necessidades e ao seu estilo de aprendizagem, favorecendo, assim, a compreensão e a retenção da informação. Além da possibilidade de oferecer materiais hipertextuais, adiciona Braga, os recursos da Internet viabilizam canais comunicativos para interações síncronas ou assíncronas para uma aprendizagem colaborativa, como também promove uma aprendizagem independente e o desenvolvimento do pensamento reflexivo através da liberdade de acesso a um grande volume de dados disponíveis na rede, que permitem ao aprendiz estabelecer relações e contrastes entre eles. (vide seção 1.3.2)

Outra vantagem é que o meio permite armazenar uma quantidade enorme de informações. Esse aumento na quantidade de informações e o rápido acesso, elementos úteis na estruturação de cursos *on-line*, são características da era tecnológica que possibilitou uma nova forma de se organizar informações: o banco de dados digitais. Esse banco de dados, conforme define Manovich (2001:214-218), é uma coleção estruturada de informações organizadas para acelerar o acesso e a pesquisa no ambiente virtual.

Milhões de registros podem ser facilmente recuperados pela rede digital, selecionados e utilizados para o ensino. A produção dessas informações digitais é realizada de forma inclusiva, e não exclusiva como a do material impresso, ou seja, todos os dados considerados interessantes e importantes podem ser incluídos no arquivo eletrônico, pois não sofrem restrições que se aplicam ao material impresso, como por exemplo, custos de reprodução, número de páginas pré-estabelecido, que demandam limite das informações incluídas (Burbules e Callister, 2000; Braga, 2004b). Como consequência, o meio oferece mais opções de escolhas para a estruturação de materiais didáticos digitais, o que pode promover mudanças quantitativas e qualitativas no ensino mediado pelo computador.

Nessa mesma direção, Godwin-Jones (1999) aponta que o acesso, através da rede eletrônica, a uma quantidade imensa e variada de materiais autênticos gratuitos, de todos os tipos e formatos, favorece uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Em outras palavras, é possível organizar atividades de real interesse ou necessidade do aluno que o capacite a usar a língua-alvo na interação com outros falantes ou usuários dessa língua. Por outro lado, o meio oferece também oportunidades flexíveis para a prática de exercícios de reforço de vocabulário e estruturas gramaticais, que são úteis para a auto-avaliação e para atender a diferentes estilos de aprendizagem.

As vantagens dos materiais digitais no ensino de línguas via *web* são significativas, mas é importante ressaltar, conforme observa Pothier (1998), que a eficácia dos instrumentos tecnológicos depende do modo como são concebidos e utilizados a partir de uma *expertise* didática. Em consonância, Braga (2004a:162) afirma que “os recursos técnicos favorecem mas não garantem as mudanças no processo de ensinar e aprender... Não são os recursos tecnológicos, mas sim o uso que fazemos deles

que podem promover mudanças em nossas práticas de ensino.” Para Dillon (1996), um dos mitos sobre materiais hipertextuais para a educação é a crença de que o rápido acesso a um volume grande e manipulável de informações facilita, por si só, a aquisição de novos conhecimentos. Segundo o autor, a mera exposição à informação não é suficiente para que a aprendizagem ocorra.

Outro ponto a ser considerado são alguns possíveis problemas que podem emergir devido à tecnologia digital. Godwin-Jones (1999) ressalta algumas limitações no uso dos recursos digitais disponíveis na *web*: o acesso a áudios e a vídeos pode ser lento e difícil algumas vezes, e os materiais digitais podem ser transitórios na rede e serem retirados da Internet sem aviso prévio. Outro fator a ser considerado, segundo Braga e Costa (2000), é que devido ao caráter democrático da rede, disponibiliza-se aos usuários materiais com diferentes graus de qualidade e confiabilidade. Esses materiais não passam necessariamente por revisão e validação editoriais prévias e, portanto, transfere-se ao receptor a tarefa de avaliação. Em relação a aprendizagem de língua estrangeira, textos escritos na língua-alvo dependem de avaliações de natureza lingüística que podem ser problemáticas para o aluno ainda não familiarizado com usos convencionais da língua. Mesmo considerando textos que foram escritos de forma apropriada, a exposição a várias opções de variedades lingüísticas podem confundir o aprendiz.

Além disso, alguns autores advertem sobre a possibilidade de desorientação do aprendiz face a uma proposta inadequada de estruturação de materiais digitais. Souza (2004) realça que uma variedade muito grande de informações no curso pode desviar o aluno de seus propósitos iniciais e levá-lo a informações desnecessárias. Tricot e Rufino (1999) apontam o paradoxo que acontece quando a estruturação do material oferece

mecanismos (*ícones, links, popup windows etc.*) em excesso para facilitar a navegação e a pesquisa de informações: em vez de ajudar o usuário, o volume de informações torna-se um incômodo, pois, primeiro, sobrecarrega a tela e dificulta a percepção de todos os outros recursos e, segundo, sobrecarrega a aprendizagem do aluno que procurará descobrir e aprender o funcionamento de cada mecanismo.

Do mesmo modo, Burbules e Callister (2000), ao discutirem a experiência de usuários com hipertextos, observam que, em alguns casos, o grande volume de informações e a quantidade de percursos flexíveis disponíveis acarretam uma sobrecarga excessiva que pode causar confusão e frustração, desencorajando o usuário a prosseguir no processo. Um fato já mencionado por Rouet e Levonen (1996) e que ainda pode acontecer no presente, é que alguns usuários tendem a “dar voltas” (to “loop”) no hipertexto e passar rapidamente pelas páginas sem uma leitura atenta, e isso acontece não como resultado de uma estratégia deliberada, mas devido a problemas de desorientação causados por dificuldades em definir a melhor ordem de leitura e em localizar-se na rede de *links* do hipertexto. O número de *links* na largura e na profundidade do site ao estruturar materiais digitais é abordado por Tricot e Rufino (1999). A partir da experiência que tiveram de elaborar e aplicar uma série de 21 CD-ROMs pedagógicos para alunos do ensino médio, os autores sugerem a quantidade de quatro links na largura e quatro na profundidade de uma estrutura hipertextual, conforme ilustrado a seguir. Se ultrapassarmos muito desse limite, segundo eles, a diminuição da compreensão pode ser significativa.

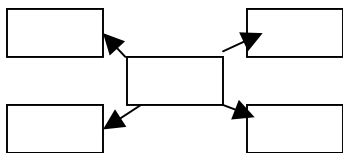


Figura 1. Quantidade de *links* - largura
(Tricot e Rufino, 1999:110)

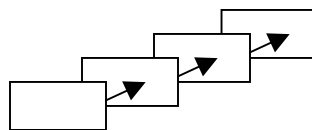


Figura 2. Quantidade de *links* - profundidade

Por sua vez, Paquelin (2002) introduz o problema de *granularidade navegacional* ou *distância articulatória* na estruturação de um projeto digital pedagógico. A distância articulatória se define pelo número de ações que o usuário deve realizar para alcançar um resultado. Por exemplo, para efetuarmos “copiar-colar” em um programa necessitamos de várias operações: selecionar, copiar, inserir, colar. Se o número de operações para atingir um objetivo é elevado, há o risco de o aluno se desorientar e se perder na rede de informações, sem conseguir realizar seu propósito.

Esses fatores devem ser considerados no planejamento e estruturação dos materiais digitais para cursos *on-line*, a fim de beneficiarmos-nos do potencial oferecido pelo meio digital e integrarmos adequadamente as novas tecnologias numa proposta pedagógica que facilite o desempenho do aprendiz e promova um papel ativo na sua aprendizagem.

1.2.2 O papel do aluno *on-line* no contexto de ensino automonitorado

Como já mencionamos anteriormente, o aluno no contexto de ensino digital tem a vantagem de poder interagir com material hipertextual que contempla flexibilidade de percursos, informações em várias modalidades, um volume grande de dados, etc. Esse tipo de material demanda que o aluno exerça um papel ativo no processo de aprendizagem, pois precisa controlar três fatores básicos, quais sejam: a sequência

desejada no acesso das informações, a escolha do conteúdo a ser explorado, e o ritmo adequado à sua realidade e ao seu estilo de aprendizagem. Em outras palavras, o uso de material hipertextual pode favorecer o desenvolvimento no aprendiz de uma postura independente. Snyder (1998) ressalta que essa facilidade de acessar e contrastar informações oferece ao aluno um ambiente propício para desenvolver um pensamento crítico e estudo reflexivo. Segundo a autora, essa aprendizagem pela descoberta e exploração dependerá também da liberdade concedida ao aluno para acessar, escolher a seqüência e extrair sentido das informações.

A relação do grau de liberdade de navegação concedida ao aprendiz *on-line* e o seu desempenho é abordada por Tricot e Rufino (1999). Os autores apresentam a pesquisa de Silva (Silva, 1992, apud Tricot e Rufino, 1999) que realizou um estudo⁷ com 40 alunos, de 11 a 13 anos, a fim de investigar a influência do grau de liberdade de navegação sobre o desempenho do aprendiz dentro de um ambiente de museu virtual. Os resultados sugerem que os aprendizes nessa faixa etária têm um melhor desempenho quando recebem orientações e direcionamentos na navegação; a total liberdade de exploração na navegação, sem acesso a diretrizes, revelou-se ser, de forma significativa, a menos favorável à compreensão e à localização. Entendemos que o princípio da navegação livre em uma grande quantidade de informações pode ser problemático, principalmente para usuários inexperientes (Burbules e Callister, 2000; Braga, 2004c). Nos cursos que visam a aprendizagem independente, principalmente, a questão da

⁷ Foi elaborado um museu virtual que oferecia quatro opções de interação do usuário com o ambiente: 1) seqüencial (com uma única opção: prosseguir); 2) livre sem mapa do museu (com seis opções: prosseguir, virar à direita, virar à esquerda, virar a 180°, subir ou descer as escadas, avançar ou recuar); 3) livre com mapa do museu (o usuário podia acessar um mapa geral do museu onde a localização atual do visitante era assinalada); 4) livre com mapa interativo (o usuário podia clicar em qualquer parte do mapa do museu e ele se encontraria no local correspondente). Ao término da visita ao museu virtual, o usuário respondia um questionário relativo a conteúdos globais e precisos ou a localização espacial dos conteúdos.

liberdade e dos limites do aluno na navegação do material pedagógico parece ser um importante aspecto nesse processo educacional.

Outro fator importante para o desempenho do aluno *on-line* no contexto de ensino automonitorado de um curso de línguas é o grau de letramento eletrônico do aprendiz, isto é, o grau de familiarização e conhecimento necessários para utilizar e se comunicar de modo eficaz no meio tecnológico (Selfe, 1999). Segundo Tricot e Rufino (1999), a aprendizagem no ambiente digital exige, por um lado, que o usuário saiba interagir com a máquina e, por outro lado, que o aprendiz saiba interagir com o conteúdo do curso.

Na interação com o computador, o aprendiz necessita conhecer os comandos e convenções que regem o ambiente eletrônico para acessar, localizar-se e navegar com facilidade no material hipertextual. E, diferentemente do texto linear impresso, a interação com o conteúdo do curso pode implicar num contexto de ensino multidimensional e complexo. O usuário não tem a noção do todo devido à fragmentação das diversas partes do conteúdo que estão, agora, interconectadas através de *links*. Além disso, o material digital possibilita a integração de diferentes modalidades lingüísticas (verbal, visual, sonora) que podem ser contrastadas, justapostas ou complementadas simultaneamente. Isso envolve novas competências, pois ler uma imagem não é o mesmo que ler um parágrafo, e extrair informações dentre as diversas representações de modalidade lingüística pode não ser tão simples como parece (Burbules e Callister, 2000).

De acordo com Ferreira (2003), o nível de letramento tecnológico é uma das variáveis que pode afetar o desempenho do aprendiz em cursos *on-line*. Segundo a

autora, as frustrações causadas pelas falhas ou desconhecimento de recursos de informática e da Internet podem ser fatais ao engajamento do aluno. Compreendemos que dentro de um contexto de ensino automonitorado, a falta de letramento digital pode ser realmente agravante, pois o aluno não poderá recorrer ao professor ou a qualquer apoio institucional para sanar suas dúvidas. Ele terá que, por si mesmo, buscar soluções para as dificuldades que emergirem durante a consecução do curso *on-line*, o que pode ser, de fato, fonte de *stress*.

Com o intuito de superar esse desafio e evitar a frustração e possível abandono do aluno do curso digital, Pothier (1998) enfatiza a necessidade de ajudar os alunos inexperientes no contexto digital. Para o autor, corre-se o risco de os benefícios da tecnologia serem bem superiores somente para aqueles que sabem estruturar melhor a sua aprendizagem do que para aqueles que têm dificuldades de todos os tipos, inclusive de fazer e concluir um curso *on-line*. Para Rouet e Levonen (1996), o usuário necessita adquirir estratégias específicas para lidar com êxito com materiais hipertextuais não-lineares, e isso pode ser acelerado ajudando o leitor a se tornar hiperleitor ou *expert* no uso do texto não-linear. Pode-se, assim, desenvolver processos de treinamento e familiarização do aprendiz inexperiente com o contexto eletrônico de ensino para se atingir uma aprendizagem mais independente.

Um estudo realizado por Lynch (2001) para investigar a alta desistência nos cursos oferecidos *on-line* aos alunos (em sua maioria adultos com vínculo empregatício) de uma universidade particular americana, revelou que: 1) a aprendizagem via *web* era nova para os estudantes; 2) muitos não estavam familiarizados com o computador e a Internet; e 3) sentiam-se socialmente isolados e desconectados do campus. Foi, então,

implementado um curso via computador, obrigatório para as disciplinas *on-line*, de orientação e preparação para a aprendizagem no contexto digital, que visava desenvolver aspectos tecnológicos, estilos e estratégias de aprendizagem, interações colaborativas etc⁸. O índice de desistência, que antes era de 30% a 50%, caiu para cerca de 7,5% para aqueles que faziam somente uma disciplina e 34% para os que faziam três ou mais disciplinas *on-line*.

Outros dois fatores que podem afetar o papel do aluno na aprendizagem automonitorada é a motivação e o conhecimento prévio (Braga, 2004b). Nesse contexto, no qual o aprendiz não usufrui a atuação e presença do professor para incentivá-lo e ajudá-lo a superar os problemas e as dúvidas com os quais se depara durante as atividades, a pressão sobre o aluno é muito grande e isso pode fazê-lo abandonar o curso, caso ele não tenha uma forte motivação e um forte objetivo direcionados para seu interesse pessoal ou necessidade prática (Braga, 2004b). Além disso, segundo Braga, o conhecimento prévio do usuário na área focalizada pelo curso pode influenciar seu desempenho *on-line*. Ainda que o aluno esteja muito motivado para uma aprendizagem ativa e independente via *web* e tenha necessidade real e imediata do conhecimento a ser adquirido, ele provavelmente não terá condições de concluir o programa sozinho se o seu conhecimento da área for muito aquém do mínimo necessário.

⁸ O curso de orientação (de um crédito), intitulado *Advanced Learning Strategies*, compreendia três módulos com duração de seis semanas. Os conteúdos dos módulos eram, respectivamente: 1) diferenças entre a aprendizagem *on-line* e a tradicional; habilidades de leitura e escrita; uso de e-mails, uso dos recursos *on-line* da biblioteca da universidade e da Internet; 2) identificação do próprio estilo de aprendizagem e características psicológicas; elaboração de planos (pelos alunos) de adaptação do seu estilo de aprendizagem ao meio digital e projetos colaborativos; 3) interações sociais na aprendizagem (entre duas pessoas e entre vários indivíduos); início de uma comunidade de aprendizagem virtual.

Devido a essas e outras dificuldades geradas pela falta de interações que facilitam a aprendizagem, o estudo automonitorado tem sido questionado na sua forma tradicional dependente de material impresso. Por essa razão, decidimos abordar essa discussão na última parte desta seção, conforme apresentado a seguir.

1.2.3 O estudo automonitorado

A proposta de estudo automonitorado está contemplada em “um modelo pedagógico ligado às raízes do Ensino à Distância, que, dada a dificuldade existente para a comunicação entre alunos e professor, privilegia a forma individual de aprendizagem” (Costa, 2001:62). Como essa proposta exclui a presença ou intervenção do professor para direcionar ou supervisionar a aprendizagem, o material pedagógico e as suas atividades devem ser bem estruturados para antecipar as dificuldades a serem deparadas pelo aluno, e prover todas as diretrizes necessárias para a realização das tarefas e construção do conhecimento.

Braga (2004b) salienta que essa proposta de aprendizagem independente é criticada por alguns educadores como Garrison (1993), por exemplo. Esse autor defende que a aprendizagem é um processo que requer interação e diálogo entre seus participantes (alunos e professores), e não um processo interno individual. As interações e a troca de informações facilitam uma aprendizagem crítica e desenvolvem aprendizes mais criativos, pois, segundo Garrison, no ambiente interativo os conceitos são trabalhados por todos, contrário a uma recepção passiva de informação como aquela propiciada num material pronto e fechado.

Contestando Garrison e em defesa do estudo automonitorado, Kember (1994, apud Braga, 2004b) alega que é a abordagem do professor e não o tipo de curso que determinará o ensino como simples transmissão de informações ou como um processo de construção de conhecimento. Segundo Kember, a possibilidade de interação durante um curso não garantirá uma abordagem de ensino que visa a construção de conhecimento, pois o professor poderá utilizar o canal de comunicação para simplesmente proferir uma preleção ou aula expositiva. Em outras palavras, é a orientação de ensino escolhida pelo professor que definirá se a proposta pedagógica do curso será baseada na recepção passiva de informação ou na atuação crítica do aluno durante sua aprendizagem. Por essa razão, o estudo independente não impede que os professores estruturem um material de ensino que incentive a reflexão e que demande uma participação ativa do aluno na construção de sentidos.

Além disso, uma outra forma de desenvolver a reflexão e o papel ativo do aluno no estudo independente é apontada nos estudos de Victori e Lockhart (1995) e White (1995), e também retomada em Braga (2004b). Esses autores sugerem que o uso freqüente e o desenvolvimento de reflexões metacognitivas⁹ no ensino automonitorado podem preparar o aprendiz para esse contexto pedagógico e auxiliá-lo a aumentar sua autonomia e participação ativa no estudo independente à distância. Assim, entendemos como Braga (2004b), que o desafio de estruturar material pedagógico para a aprendizagem automonitorada é, sobretudo, de engajar o aluno em um diálogo reflexivo com seu conhecimento prévio e levá-lo a uma interação interna e silenciosa com o

⁹ Controle consciente sobre o desempenho cognitivo (Braga, 2004b).

professor virtual que, em algum momento e lugar, preparou aquele material para esse aluno desconhecido (Moore, 1993).

Pode-se perceber, assim, que o contexto de estudo automonitorado requer possivelmente novas habilidades e posturas do aprendiz, visto que o professor não está presente para direcionar cada lição ou para prover explicações, correções e encorajamento. De acordo com White (1995), essa proposta de estudo exige uma aprendizagem autodirecionada, isto é, o aluno deverá desenvolver uma compreensão do seu processo de aprendizagem de línguas e entender a necessidade de controlar seu próprio desempenho. Com isso, ele terá condições de planejar suas próprias maneiras de aprendizagem e como controlar esse processo. Segundo a autora, quando o aprendiz se vê confrontado com a tarefa de trabalhar na língua-alvo por si mesmo, ele relata uma sensação inicial de falta de preparo, segurança e capacidade. Além disso, ele parece tomar um certo tempo para encontrar suas próprias maneiras de estudar a LE nesse contexto, e isso talvez explique porque o estudo autônomo é um processo cuja importância nem sempre é valorizado pelos alunos.

Uma vez que o aluno esteja engajado no contexto de estudo independente, segundo White (op. cit.), ele terá mais oportunidades e liberdade que nas aulas presenciais de escolher o que e como ele vai conduzir sua aprendizagem, de determinar as tarefas que efetuará, de ignorar atividades ou seções do material que considera não serem úteis para atender seus interesses no desenvolvimento das habilidades da língua-alvo. Essa proposta pedagógica lhe oferece, também, flexibilidade de horário, local, distância geográfica etc. (ver seção 1.2.1 neste capítulo).

Discutindo o estudo automonitorado no meio digital, Braga (2004b) salienta as vantagens de acesso e custo, pois esse tipo de material pode atender simultaneamente um grande número de alunos com um custo baixo a médio e longo prazo. Além disso, segundo a autora, o ambiente hipermídia tem vantagens que favorecem o estudo reflexivo, como por exemplo, a possibilidade de contraste rápido entre diferentes informações. Estudando o desempenho de alunos no curso *Read in Web*, Braga indica que a possibilidade de navegação favorece a postura reflexiva necessária para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. O curso *Read in Web*, analisado por Braga e que será também utilizado como fonte de dados na presente pesquisa, está orientado por um material digital construído para estudo automonitorado de leitura em língua inglesa (para uma descrição mais detalhada ver capítulo 3).

A reflexão apresentada neste capítulo, em direção à aprendizagem independente no ensino de línguas via *web*, aponta que a implementação de novas tecnologias dentro dessa proposta de estudo exige uma postura consciente tanto dos benefícios disponibilizados pelo contexto eletrônico, como de suas dificuldades e limitações. Cientes desses aspectos e dos fatores que contribuem para o bom desempenho do aluno *on-line* no contexto de ensino automonitorado, poderemos desenvolver, com maior possibilidade de sucesso, propostas pedagógicas apropriadas que visam uma aprendizagem independente, ativa e reflexiva no contexto eletrônico.

No próximo capítulo focalizaremos, de modo mais específico, o ensino de leitura em LE via computador, procurando explorar o ambiente digital como um meio de enriquecer a aprendizagem do aluno.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

NO CONTEXTO DIGITAL

A concepção do ensino instrumental de leitura em língua estrangeira iniciou e consolidou-se dentro do contexto de materiais impressos. No Brasil, essa abordagem de ensino começou a ser desenvolvida na década de 1980, focalizando principalmente a leitura acadêmica em língua inglesa (Celani, 1998). Esse objetivo resultava da necessidade específica dos pesquisadores e técnicos brasileiros de ter acesso às publicações e informações científicas em inglês.

No modelo tradicional de ensino de leitura instrumental a compreensão do texto é alicerçada no conhecimento prévio do leitor e na aplicação de estratégias globais de leitura, tais como a construção de sentidos a partir de pistas extra-lingüísticas, inferências pelo contexto, predição do tema etc. (Souza e Bastos, 2001; Buratini, 2004). Essa concepção de leitura, conhecida como *top-down* ou descendente, ainda que tenha contribuído de modo significativo para a compreensão do processo de leitura, tem, porém, suas limitações. Se a proficiência do aprendiz da língua-alvo for muito restrita, as estratégias de inferências e conhecimento prévio podem ser insuficientes para a construção de significado textual. Por essa razão, vários autores (Eskey, 1988; Braga e Busnardo, 1993; Grabe e Stoller, 2002) salientaram que, para uma leitura eficiente em LE, existe a necessidade de aliar de modo equilibrado o conhecimento de mundo do leitor e seu conhecimento da língua-alvo. Para tanto, o leitor deve possuir, também, um

conhecimento lingüístico mais aprofundado da LE, ou seja, maior habilidade de reconhecimento lexical e das formas estruturais que regem o uso da língua-alvo. A orientação de leitura apoiada no conhecimento lingüístico (processamento ascendente ou *bottom-up*) passou, então, a ser desenvolvida conjuntamente com o modelo *top-down* de leitura, dando origem à abordagem interativa. Estudos na área têm advogado as vantagens de uma concepção interativa no ensino de leitura em LE. Ela é mais abrangente, pois favorece a interação entre as estratégias globais do aprendiz (interpretação, conhecimento prévio, inferências) e seu conhecimento lingüístico da língua-alvo (identificação semântica e sintática) (Scaramucci, 1995; Braga, 1997; Grabe e Stoller, 2002; Buratini, 2004).

Essa proposta pedagógica de ensino de leitura em LE tem sido adotada não somente no contexto de materiais impressos, mas é igualmente explorada no meio eletrônico. Com efeito, a leitura é uma das atividades lingüísticas que tem recebido muita atenção na pesquisa e no ensino de línguas *on-line*, visto o potencial pedagógico dos materiais digitais.

Por esse motivo, discutiremos especificamente neste capítulo o ensino de leitura em LE mediado pelo computador, sob a visão interativa de leitura acima mencionada. O capítulo está dividido em duas partes: inicialmente apresentamos algumas reflexões sobre o meio eletrônico como espaço de leitura em LE, salientando sua relevância e limitações. Na seção seguinte, abordamos algumas maneiras de como esse processo pode ser trabalhado, e a pesquisa realizada no ensino *on-line* de leitura em LE no contexto de estudo independente.

2.1 O MEIO ELETRÔNICO COMO ESPAÇO DE LEITURA EM LE

Na discussão que segue, aprofundaremos a reflexão sobre o impacto dos recursos tecnológicos no ensino de uma habilidade específica: a leitura em LE. Assim como ocorre com o ensino de língua em geral, no caso específico da leitura o contexto digital proporciona condições que podem facilitar a compreensão e a fluência na leitura de textos na língua-alvo, e também traz novas limitações que precisam ser contornadas.

2.1.1 Acessibilidade de materiais para leitura

Uma das contribuições mais significativas da leitura via computador é a proliferação, variedade e a facilidade de acessar textos através de ferramentas de busca. Uma pesquisa de Lawrence (2002), aponta que os artigos *on-line* são mais visíveis e 336% mais citados que aqueles não disponíveis na *web*. A variedade de material na Internet para leitura em LE pode ser classificado em três grupos, segundo Hanson-Smith (2003): (i) os repositórios de textos (bibliotecas digitais, periódicos *on-line* etc.); (ii) os textos próprios da mídia eletrônica (páginas da *web*, *software*, livros eletrônicos), cujo conteúdo pode ser informativo, publicitário etc. e são caracterizados pela presença de *hipermídia*; e (iii) as comunicações mediadas pelo computador (listas eletrônicas, *e-mails*, *chats*, *blogs* etc.).

Um aspecto relevante desses materiais para leitura em LE é que a maioria deles são textos autênticos, ou seja, textos direcionados para falantes nativos da língua-alvo, e não textos preparados com o propósito de ensinar LE (Cobb e Stevens, 1996). Por um lado, isso é positivo, pois o aprendiz tem a oportunidade de entrar em contato com textos autênticos produzidos na língua estudada. Por outro lado, existem algumas limitações.

Um inconveniente já apontado no capítulo 1 (seção 1.2.1), por Braga e Costa (2000), é que alunos ainda não familiarizados com os usos convencionais da LE ficam expostos a textos de gêneros distintos, e não necessariamente apenas a estilos acadêmicos que, muitas vezes, é o alvo da aprendizagem, pelo menos para a população de alunos universitários. Isso pode gerar alguns conflitos. Por exemplo, leitores na rede podem acessar sucessivamente uma página pessoal num estilo informal e, depois, clicar num *site* governamental escrito em uma linguagem formal e acadêmica bem diferente da página anterior. Além disso, conforme salientado por Walz (2001b), os textos na *web* são muitas vezes impregnados de alusões culturais (pessoas, política, eventos etc.) compartilhados pela comunidade da língua-alvo e desconhecidas para o leitor não-nativo com limitado estudo não somente da língua, mas também da cultura do país. A impossibilidade de entender essas referências poderá impedi-lo de compreender todo o texto.

Algumas técnicas para amenizar esses problemas na leitura de materiais em LE no contexto digital são sugeridas por Walz (2001a, 2001b): (i) o professor poderá selecionar e organizar previamente os textos através de *links*, tendo em vista os objetivos pedagógicos e o nível dos seus aprendizes; (ii) o aluno poderá ser informado de algumas estratégias de seleção e avaliação de textos inseridos na rede, por exemplo, a URL pode dar dicas sobre a autoridade da fonte: a presença de um til (~) pode indicar que é uma página pessoal e não parte de um *website* institucional; os domínios exibidos no URL também devem ser observados, como “.edu” (site educacional), “.gov” (governamental), “.com” (comercial); “.org” (organização sem fins lucrativos) (ver também Walton, 2004); (iii) para a compreensão de alusões culturais da comunidade da língua-alvo, o aluno poderá fazer uma pesquisa imediata diretamente na Internet

recorrendo ao uso de ferramentas de busca e a palavras-chaves sobre o tema. Isso pode redundar em uma lista de páginas que tratam do assunto e, possivelmente, os sumários exibidos já no mecanismo de busca possibilitarão deduzir o significado das diferentes alusões culturais.

2.1.2 Uso de diferentes mídias para a compreensão do texto

Além da questão da facilidade de acesso a textos, o contexto eletrônico oferece outra vantagem ao leitor de LE relacionada ao processamento do material hipermídia: a integração da informação veiculada por diferentes mídias pode ser um fator facilitador para a leitura.

O contexto eletrônico permite adicionar informações visuais e sonoras ao texto escrito a fim de melhorar a compreensão do leitor. Segundo uma pesquisa realizada por Chun e Plass (1996), a apresentação tanto verbal como visual da informação ajuda mais na compreensão do texto que somente a verbal. Nessa mesma direção, Lemke (2002) conjectura que as possibilidades de construir sentidos na leitura se ampliam quando a informação é apresentada em diferentes modalidades, pois os diferentes significados que cada modalidade transmite podem ser integrados e complementados auxiliando na compreensão geral do texto. Braga (2004a) sugere que essa característica textual pode ser explorada para contornar o conhecimento limitado da língua-alvo que tipifica algumas situações de leitura em LE. A autora propõe também que a hipermídia pode beneficiar o leitor na medida em que lhe permite escolher os *links* para os canais de recepção que sejam mais adequados ao seu estilo de aprendizagem. Braga (2004a:148) afirma ainda

que “o texto hipermodal (...) gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais.”

Por outro lado, conforme aponta Braga e outros autores, é importante ressaltar as implicações do uso de diferentes mídias na leitura. Coiro (2003) argumenta que ler os textos com hipermídia na Internet é diferente que ler no meio impresso, e isso pode ser mais complicado, pois esse tipo de material textual exige mais habilidades para navegar e compreender o conteúdo que o texto tradicional sequencial. De acordo com Burbules e Callister (2000), essa representação paralela da mesma informação em diferentes modalidades pode resultar num contexto de ensino multidimensional e complexo, já que envolve leitura de imagens que difere da leitura de um parágrafo (ver capítulo 1, seção 1.3.2).

Apesar dessa complexidade que é nova e pode trazer problemas não previstos, as vantagens são significativas—o que justifica o uso crescente de materiais hipertextuais para o ensino de leitura de LE. Ou seja, para um bom resultado na utilização desse meio, é necessário que o aluno adquira novas competências a fim de beneficiar-se plenamente dos recursos oferecidos no ambiente eletrônico.

2.1.3 Otimização de atividades que aumentam fluência na leitura

Em relação ao desempenho em leitura, a questão da fluência é sempre um problema que se coloca no contexto de LE. O contexto digital cria condições favoráveis para algumas atividades que promovem a fluência na leitura. Fraser (2004), discutindo teorias e pesquisas sobre a fluência na leitura em LE, focaliza o modelamento prosódico como uma das atividades promissoras para melhorar a rapidez e a compreensão de textos.

Segundo a autora, o modelamento prosódico é um tipo de leitura auxiliada na qual o aluno lê junto (silenciosamente ou oralmente) com um leitor fluente que faz a leitura em alta voz, oferecendo um modelo ao aprendiz. Essa leitura “modelo”, que pode ser feita pelo professor, por um colega ou através de um áudio gravado, fornece pistas prosódicas (entoação e acentuação, pausas típicas da fala etc.) que sinalizam a estrutura sintática da elocução. A melodia da fala marca os constituintes da oração e ajuda o aprendiz de LE não apenas a adquirir modelos prosódicos, mas também a consolidar conexões entre a ortografia, pronúncia e o significado das palavras.

O meio digital, ao favorecer a confluência de mídias, facilita que os textos escritos sejam disponibilizados juntamente com o áudio, oferecendo ao leitor a oportunidade de ter um modelamento prosódico que lhe ajudará, gradualmente e com prática, desenvolver seu conhecimento e compreensão na leitura em LE.

Outra atividade que promove a compreensão de textos em LE e pode ser explorada no contexto eletrônico é a simples prática da leitura. Concordamos com Eskey (1986) no sentido de que a leitura em LE é uma habilidade que se desenvolve gradualmente e necessita de tempo e muita prática. Segundo ele, “*uma vez identificado o material de leitura que se adequa ao interesse e nível do aprendiz, quanto mais ele ler desse material melhor será, e mais rapidamente serão desenvolvidas suas habilidades de leitura*”¹⁰ (Eskey, 1986:20). Com a proliferação e a variedade de textos que existem na *web*, o leitor terá grandes chances de encontrar material de leitura que seja de seu interesse e útil para desenvolver a compreensão de textos em LE.

¹⁰ Nossa tradução de: “Once reading material appropriate to the level and interests of a particular student has been identified, the more of that material he reads, the better—and the more quickly his reading skills will develop.”

Na mesma direção, LeLoup e Ponterio (2005), em sua discussão mais específica sobre a leitura em LE *on-line*, afirmam que a leitura freqüente na língua-alvo é uma das melhores maneiras de desenvolver o vocabulário e melhorar as habilidades de recepção escrita. Segundo os autores, o ambiente virtual e a grande quantidade de textos disponíveis em LE¹¹ facilitam essa prática, seja para a leitura extensiva (ler um grande número de textos com conteúdo leve e de interesse do leitor sem se preocupar com os detalhes ou com cada palavra; um tipo de interação que pode ser denominada “ler por lazer”) como para a leitura intensiva (examinar o significado e a estrutura para entender todos os detalhes). Ambas resultam num aumento significativo de vocabulário.

Apesar desse conjunto de vantagens, não podemos ignorar que existem algumas limitações para praticar a leitura em LE no meio digital, também apontadas na literatura da área. Primeiro, existem os problemas técnicos: a Internet via banda larga (mais rápida e independente de linha telefônica) ainda é inacessível para várias pessoas; também, nem sempre é possível ouvir o áudio dos textos em alguns computadores. Segundo, encontrar e selecionar textos da rede no nível apropriado do aprendiz pode ser demorado algumas vezes (LeLoup e Ponterio, 2000). Outro inconveniente, comentado por Hanson-Smith (2003), é que os estudantes não conseguem inserir notas à margem dos textos que lêem, como fazem no material impresso. Além disso, para a maioria das pessoas a leitura é mais agradável no papel que na tela (Cobb e Stevens, 1996). Imprimir os textos da *web*, porém, sobretudo o material que faz uso de hipermídia (visual, áudio, gráfico) para facilitar a compreensão, nem sempre permite reproduzir o significado que está veiculado

¹¹ Segundo pesquisa feita por O'Neill, Lavoie e Bennett (2003), o material da *web* está disponibilizado principalmente nas seguintes línguas: inglês 72%, alemão 7%, japonês 6%, espanhol 3%, francês 3%, chinês 2%, italiano 2%, português 1%, holandês 1%, russo 1% .

no contexto eletrônico—com movimentos, cores, imagens, *links* etc. (Braga, 2004a). Além disso, a leitura digital possibilita disponibilizar de forma interativa algumas ferramentas úteis para a compreensão do vocabulário, tais como glossários, dicionários eletrônicos, *concordancers* etc, conforme discutido no próximo tópico.

2.1.4 Recursos eletrônicos para a compreensão de vocabulário na leitura

A interatividade do meio digital tem como outra vantagem a possibilidade de consulta eficiente de um conjunto de materiais de apoio. A Internet, por exemplo, viabiliza gratuitamente vários dicionários, glossários, enciclopédias e vários *sites* que podem ser encontrados através de palavras-chaves em ferramentas de busca (no Google, por exemplo) e acessados para servir de apoio e fonte de informações durante a leitura de um texto em LE. Além disso, conforme salienta Cobb e Stevens (1996), o meio permite que alguns recursos úteis para a compreensão da leitura sejam inseridos no próprio corpo dos textos direcionados a aprendizes de LE. Por exemplo, pode-se destacar palavras ou frases ao leitor que contenham informações semânticas ou sintáticas importantes do texto. É possível, também, inserir *links* para *sites* de qualidade sobre o conteúdo do texto que podem auxiliar na compreensão da leitura. Outra possibilidade que tem sido explorada nas pesquisas é a inclusão de glossários que podem ser exibidos quando solicitados durante a leitura.

Em um estudo realizado por Lomicka (1998) foi investigado a compreensão da leitura em LE no meio digital e o uso de glossários eletrônicos. Os estudantes leram um texto sob uma dessas três condições: acesso a glossário eletrônico completo (tradução, pronúncia, imagem, referências), acesso a glossário tradicional (definições na língua-alvo

e tradução) e sem acesso a glossário. O resultado sugere que a leitura com acesso a glossário eletrônico completo, ainda que os aprendizes não explorassem todas as informações disponíveis, pode promover uma compreensão melhor do texto.

De acordo com Gettys, Imhof e Kautz (2001), as vantagens mais evidentes do glossário *on-line*, comparado com o glossário tradicional, são: auxilia na compreensão geral, melhora a retenção do vocabulário e economiza tempo e esforço dos alunos durante a leitura.

Por outro lado, a principal limitação de glossários eletrônicos e outros recursos inseridos em textos em LE para facilitar a leitura do aprendiz, segundo Cobb e Stevens (1996), é a quantidade significativa de tempo exigida dos implementadores para preparar cada leitura. Isso, no entanto, não impede que os professores explorem, de diferentes maneiras, as possibilidades oferecidas pelo ensino de leitura em LE mediado pelo computador. Algumas das situações que podem ser utilizadas pelo docente para essa prática pedagógica serão descritas na sequência.

2.2 CONTEXTOS DE ENSINO DE LEITURA DIGITAL EM LE

Como vimos na discussão anterior, os estudos têm mostrado que o ambiente hipermídia oferece um conjunto de vantagens para a leitura de textos em LE, sejam eles apresentados em formato hipertextual, ou sejam textos lineares disponibilizados na forma digital e acessíveis através dos *links* oferecidos no meio. Esses materiais se beneficiam dos recursos do meio, como visto na seção anterior, e parecem oferecer um contexto propício para o ensino de leitura sob diferentes propostas pedagógicas.

A abordagem a ser adotada dependerá dos objetivos do curso, das características do público-alvo (idade, nível de proficiência, necessidades específicas etc.), do número de alunos previstos, da *expertise* tecnológica do professor etc. Algumas propostas são desenvolvidas com a presença do professor, seja no contexto de sala de aula presencial ou no meio virtual, através de chats e outros tipos de interações; outras envolvem um ambiente de ensino mais independente, dentro de um estudo automonitorado de leitura. Nas seções a seguir, apresentaremos algumas dessas situações de aprendizagem anteriormente mencionadas.

2.2.1 A leitura digital em LE com a presença do professor

No contexto de sala de aula presencial, Brandl (2002) propõe três diferentes propostas de leitura digital em LE que podem integrar os recursos da *web* às classes de LE, partindo gradativamente de uma abordagem centralizada no professor a uma centralizada no aluno. Elas variam em alguns fatores, como: a proporção em que o professor ou o aluno determina o conteúdo (escolha e seleção de tópicos); o escopo do contexto de aprendizagem (número de sites e *links*); e o processo e as tarefas das atividades (modos de explorar o material de leitura).

Na primeira abordagem, é apresentada uma proposta de leitura digital centralizada no professor. É ele que seleciona os materiais de leitura extraídos da rede ou outras fontes, elabora as atividades de compreensão de texto e disponibiliza tudo na sua página da Internet, onde o aluno acessará para realizar as leituras e tarefas. A vantagem dessa situação é que o professor adaptará o conteúdo e as atividades ao nível de proficiência do aprendiz. O professor poderá, também, inserir imagens e áudio nos textos, e glossários

para palavras específicas para assegurar uma leitura mais fluente dos textos selecionados e melhorar a compreensão do aluno, principalmente para o iniciante. Além disso, o aluno poderá realizar as leituras e tarefas em casa, ao seu ritmo, o que permite que o tempo na sala de aula seja utilizado para atividades comunicativas na língua-alvo. Segundo o autor, deve-se considerar que, para essa proposta, o professor deverá despender mais tempo e necessita de um conhecimento pedagógico e tecnológico suficiente para o *design* e a estruturação do material.

No segundo quadro, a proposta de leitura digital em LE é facilitada pelo professor. Ele define um tópico específico e um conjunto de objetivos para a lição de leitura em LE, e procura engajar o aluno a acessar materiais de leitura em seu contexto autêntico, como, por exemplo, explorar cidades alemãs ou restaurantes mexicanos. O professor seleciona vários *sites* que correspondem aos objetivos pedagógicos e elabora uma tarefa para guiar a leitura do aprendiz através dos *sites* selecionados, evitando que o mesmo perambule sem propósito ou se perca na *web*. Nesse caso, o instrutor tem o papel de guia e facilitador; o aluno segue a orientação do professor, mas terá de fazer escolhas entre os *sites* e explorar os conteúdos por si mesmo. De acordo com Brandl (op. cit.), essa estrutura de leitura na Internet e o acesso imediato a informações de diferentes fontes favorecem uma comparação de textos e podem desenvolver um leitor crítico. Os cuidados que devem ser considerados nessa proposta são possíveis dificuldades pelo aprendiz na navegação (*sites* não-familiares) e sobrecarga cognitiva (muitas informações, problemas de vocabulário etc.). Além disso, o professor deve estar sempre verificando se os *sites* selecionados continuam acessíveis, pois ocorrerem mudanças de endereço (URL) ou simplesmente são tirados da *web* sem aviso prévio.

A terceira e última proposta apresentada por Brandl (op. cit.) é centralizada no aprendiz, com nível intermediário ou avançado na língua-alvo. O próprio aluno definirá o tema, material de leitura e o modo que explorará esse material, e o professor se envolve como facilitador, oferecendo diretrizes quando necessário. O produto dessas leituras digitais poderá ser uma apresentação oral, um pôster, um relatório, um ensaio etc. que poderá ser compartilhado com a classe. Essa proposta tem o potencial de desenvolver a autonomia do aluno em sua aprendizagem e motivá-lo mais em suas leituras digitais, pois ele escolherá tópicos de seu interesse. Segundo o autor, a habilidade tecnológica necessária para o professor nessa situação é mínima, mas ele deverá conhecer os mecanismos de busca na Internet para auxiliar, se solicitado, nas pesquisas dos alunos *on-line*.

No contexto de sala de aula virtual, algumas propostas também podem ser desenvolvidas com a presença do professor, ou seja, o ensino de leitura em LE pode ser mediado pelo professor via Internet através de interações síncronas e assíncronas. Um exemplo desse modelo é mencionado na pesquisa apresentada por Collins e Braga (2003). Um curso de leitura instrumental em inglês, via Internet, dirigido a professores de inglês da rede pública, foi elaborado com o objetivo de conscientizá-los da importância da leitura em LE e desenvolver estratégias eficientes para essa leitura. Esse curso, planejado com a duração de 20 semanas, disponibiliza gradualmente textos autênticos (escritos para finalidades não didáticas) e atividades de compreensão, que são seguidas de discussão entre alunos e professores sincronicamente (em tempo real) em *chat*, ou de modo assíncrono (não-simultâneo) em fóruns. Os professores interagem também com os alunos em espaços reservados para atividades de compreensão, podendo tecer

comentários sobre as respostas fornecidas pelos aprendizes, encorajando ou auxiliando-lhes. Essa proposta oferece a vantagem de o aluno poder estudar no conforto do seu lar sem deixar sua atividade profissional durante o curso, e ter a possibilidade de contato e auxílio de colegas e professores pelo meio virtual. Para participar de tal contexto de ensino, o aprendiz deverá familiarizar-se com o meio eletrônico e desenvolver uma autodisciplina para a realização das lições virtuais. Por sua vez, o professor deverá dedicar tempo primeiramente para estruturar todo o curso e, durante o curso, para as discussões *on-line*, correção das atividades e comunicações individuais com os alunos via computador.

Além do ensino de leitura na sala de aula virtual ou diferentes usos da *web* para o desenvolvimento da habilidade de leitura, há outra possibilidade a ser considerada: o uso de materiais digitais para o ensino de leitura instrumental. Essa é uma questão central no contexto de cursos voltados para a aprendizagem automonitorada de leitura em LE. Nesse contexto de ensino e aprendizagem o aluno interage apenas com o material pedagógico, sem auxílio direto do professor.

2.2.2 A leitura digital em LE através de estudo automonitorado

Discutindo o contexto de aprendizagem autônoma de leitura em LE, Braga (1999:61) ressalta que “*a impossibilidade de intervenção direta do professor faz com que se exija muito mais do material pedagógico*”, e torna necessário que “*os ajustes para a adequação a um grupo específico de alunos sejam previstos pelos designers na concepção do material*”.

O aproveitamento do aluno, por sua vez, vai depender de vários fatores, segundo Braga (2004b). Por exemplo, da capacidade do aprendiz de trabalhar em uma situação pedagógica marcada por uma grande distância transacional (Moore, 1993; ver capítulo 1, seção 1.1), de uma alta motivação para enfrentar a pressão de trabalhar isoladamente, e de uma formação prévia na área de conhecimento explorada pelo material.

Por ser um contexto de aprendizagem bastante complexo, existem pouquíssimas pesquisas sobre esse modo de ensino de leitura em LE. Um estudo interessante sobre essa questão é o desenvolvido por Costa (2001). Costa objetivou analisar a interação do aluno com o material didático em três situações distintas de ensino/aprendizagem, a saber: contexto presencial com auxílio do professor; contexto virtual com acesso ao professor através de comunicações síncronas (*chats*) e assíncronas (*e-mails*, fóruns etc.); e contexto virtual sem intervenção do professor num processo de aprendizagem independente.

Sobre essa última situação de ensino/aprendizagem, Costa analisou o processo de aprendizagem e as reações de uma mesma aluna diante de duas modalidades de ensino, automonitorada via computador e ensino presencial, procurando estabelecer um contraste entre elas. Essa aluna, doutoranda na área de ciências exatas e docente em uma instituição de ensino superior, possuía um elevado grau de maturidade e autonomia de estudo. Além disso, tinha grande interesse e motivação para realizar o curso, visto que estava na iminência de realizar o exame de proficiência em língua inglesa do seu programa de doutorado pela segunda vez.

A pesquisa de Costa, que teve como objeto de estudo também o curso *Read in Web*, apontou vantagens e limites do contexto digital automonitorado. Dentre os

benefícios indicados pelo sujeito de pesquisa, existe a vantagem de atender as necessidades individuais dos aprendizes, como a liberdade de escolha de tarefas e o ritmo de aprendizagem, em oposição ao ensino presencial em que o ritmo do ensino é imposto pelo grupo. Além disso, o trabalho reflexivo e individual do aprendiz estimula uma postura crítica frente ao conhecimento, um comportamento defendido por várias teorias de ensino/aprendizagem.

Em relação às dificuldades da modalidade independente de aprendizagem, a aluna salientou várias limitações. Dentre elas, o contexto privilegia um perfil específico de aprendiz, ou seja, aquele que possui autonomia e disciplina. De fato, somente o acesso aos materiais auto-instrucionais, conforme ressalta Costa, não garante a independência de aprendizagem do aluno. A aluna reconhece que seu modo de estudar, em particular, lhe permitiu aproveitar os benefícios oferecidos pelo material.

Outra dificuldade do contexto automonitorado destacada na pesquisa diz respeito às restrições impostas na elaboração do material didático, que já é pré-determinado pela estrutura do curso e cerceado pelos limites técnicos da tela. No ensino presencial, pelo contrário, a aluna observa que o professor é mais livre e flexível na escolha do material a ser utilizado, que pode ser mais variado e diversificado.

O trabalho de Costa, desse modo, contribuiu para ampliar a pesquisa sobre o processo de aprendizagem autônoma. Sendo seu objetivo central estabelecer uma distinção entre as diferentes modalidades de ensino, Costa considerou somente um usuário autônomo, que concluiu o curso de forma bem sucedida. Na presente pesquisa, interessa-nos saber como seria a experiência de um número bem maior de aprendizes na

utilização do mesmo material, sendo que os usuários nem sempre possuem o nível de conhecimento da língua-alvo ou autonomia requerido pelo curso. Outra questão que nos interessa é a apreciação crítica feita por alunos que usam esse material com objetivos pedagógicos distintos daqueles previstos pelos *designers*.

Tendo em vista essas questões ainda não respondidas, buscamos, através de nossa dissertação, ampliar o escopo da pesquisa de Costa sobre o estudo automonitorado no ensino de leitura em LE utilizando-se do mesmo objeto de estudo, o curso *Read in Web*. No próximo capítulo, contemplaremos o programa *Read in Web*, apresentando seus objetivos, pressupostos teóricos e a estrutura do curso.

CAPÍTULO III

O CURSO *READ IN WEB*¹²

Buscando oferecer uma visão mais abrangente do curso digital *Read in Web*, na primeira parte deste capítulo faremos uma descrição dos seus objetivos, assim como dos pressupostos teóricos em que estão ancoradas suas atividades. Em seguida, focalizaremos o conteúdo programático do curso e suas características operacionais.

3.1 OBJETIVOS

O material *Read in Web*, no endereço www.unicamp.br/iel/readweb, foi construído inicialmente para pós-graduandos da Unicamp (hoje está em estudo sua utilização para alunos graduandos também) como uma tentativa de atender a constante solicitação desses alunos por cursos de leitura em língua inglesa. Por falta de vagas nas disciplinas de inglês instrumental da Unicamp, os alunos com problemas de leitura de textos acadêmicos em inglês recorriam a dicionários ou a escolas particulares de línguas. Essas escolas normalmente abordam as lições de inglês visando situações cotidianas que requerem um estilo mais informal no uso da língua inglesa. Porém, para entender os textos acadêmicos o aluno necessita aprender os usos formais da escrita com vocabulários e estruturas gramaticais não freqüentes na linguagem cotidiana.

Tendo em vista esse contexto, um grupo de professores da Unicamp¹³ da área de ensino de inglês reestruturou o material utilizado com sucesso na aula presencial de

¹² Esta seção está baseada nos seguintes materiais: Braga (1997, 2004b); Collins e Braga (2003); Braga e Busnardo (1997); e no site do curso *Read in Web* (www.unicamp.br/iel/readweb).

leitura, adequando-o ao meio eletrônico a fim de atender um número maior de alunos. Para essa situação de ensino, adotaram uma orientação pedagógica que possibilitasse aos aprendizes desenvolver estratégias e habilidades de leitura de forma autônoma. Os idealizadores do curso estavam cientes que tal abordagem não substituiria plenamente a aula presencial. Sabiam também que uma proposta de ensino à distância que oferecesse interação via Internet talvez fosse mais adequada às necessidades de alguns alunos. Porém, considerando o grande número de alunos interessados, os professores decidiram pela instrução autodirecionada de leitura em inglês porque essa parecia ser a opção mais viável para atender a demanda.

Além disso, os pós-graduandos da Unicamp, público-alvo do curso, possuem características propícias a essa proposta independente de ensino. Esses alunos, em geral, são mais motivados para a aprendizagem de leitura em inglês, pois necessitam desse conhecimento para o grande volume de textos em inglês nas disciplinas de pós-graduação. Eles apresentam também maior familiaridade com o texto e discurso acadêmico e, pode-se conjecturar que, durante sua extensa experiência anterior com a instrução formal, esse público adquiriu estratégias de aprendizagem eficientes e maior maturidade para um estudo independente.

Considerando esse conjunto de fatores, o material digital automonitorado tornou-se uma alternativa viável que poderia oferecer diretrizes aos pós-graduandos para interagir com

¹³ O estudo piloto inicial do projeto, realizado em 1997, contou os seguintes professores: do Departamento de Linguística Aplicada do IEL: Denise Bértoli Braga (coordenadora do projeto), Joanne Busnardo, Linda Gentry El-Dash, Maria da Glória de Moraes, Matilde Scaramucci; do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp: Anabel Deuber, Maria Cecília Fraga, Maria Lúcia de Moraes (ver histórico do curso em www.ead.unicamp.br/readweb).

textos acadêmicos em inglês. A primeira proposta do curso foi testada em um estudo piloto concluído em 1997.

3.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O curso *Read in Web* é orientado para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, que oriente o aluno a uma aprendizagem reflexiva, pois ele deverá desenvolver um diálogo silencioso e crítico com o material didático. Para tanto, um processo que lhe será útil nesse contexto é exercer um controle consciente sobre seu desempenho cognitivo (metacognição¹⁴), principalmente o monitoramento da compreensão. Estudos indicaram que o monitoramento da compreensão de textos em LE pode ser melhorado se o aluno desenvolver estratégias metacognitivas que compense seu conhecimento limitado da língua-alvo (Grabe e Stoller, 2002; Anderson, 2003 etc.). Esse monitoramento no processo de aprendizagem envolve o aluno estar ciente das dificuldades enfrentadas e desenvolver estratégias de leitura que resolvam os problemas de compreensão do conteúdo do texto e da língua-alvo.

A fim de auxiliar o aprendiz nessa tarefa, o material *Read in Web* foi construído procurando desenvolver algumas estratégias de leitura que poderiam ajudar o aluno na compreensão de um texto em LE dentro de uma proposta de estudo autodirecionada. Dessa forma, buscou-se promover o desenvolvimento de dois tipos de estratégias, a saber, estratégias globais de leitura e estratégias de aquisição de língua através da leitura, conforme descrito a seguir.

¹⁴ A metacognição implica em planejar o processo de aprendizagem, monitorar a compreensão ou produção durante a aprendizagem e se auto-avaliar após completar a atividade de aprendizagem (O'Malley e Chamot, 1990:8). Para uma perspectiva histórica sobre a aplicação da metacognição no processo de leitura em LE, ver Braga (1997), seção 3.

As estratégias de leitura que visam uma compreensão global do texto enfatizam o conhecimento prévio e a interpretação do leitor na construção do sentido do texto. Elas procuram levantar expectativas de conteúdo do texto, que podem ser construídas a partir do título, assunto, tipo de texto (acadêmico ou jornalístico), marcas lingüísticas do texto (conjunções, marcas de coesão textual etc.). Essas estratégias permitem que o aluno faça a leitura de uma forma não superficial, pois busca relacionar o conhecimento de mundo que o aluno possui com o conteúdo do texto. Elas criam, assim, inferências e pressupostos mais adequados de sentido para compensar a falta de conhecimento da língua-alvo, como, por exemplo, o aprendiz poderá deduzir o significado de algumas palavras desconhecidas a partir do sentido geral do texto.

As estratégias globais são importantes para a compreensão do texto em LE, mas são insuficientes. Se o leitor possuir um nível precário de proficiência da língua-alvo, somente a ativação de seu conhecimento prévio não produzirá uma compreensão satisfatória da leitura. Para que a compreensão seja viável, ela deve estar alicerçada também numa base lingüística da LE. Por essa razão, objetivou-se também, dentro da proposta pedagógica do *Read in Web*, o desenvolvimento de estratégias de aquisição de língua através da leitura.

Essas estratégias visam promover condições que permitam ao aluno trabalhar de modo consciente com as questões lingüísticas da LE que estão sendo utilizadas no próprio texto. Com esse propósito, procurou-se elaborar atividades no nível das sentenças a fim de identificar, analisar e entender problemas lingüísticos que podem impedir a compreensão textual. Tratou-se, por exemplo, dos tempos verbais utilizados nas leituras, da formação de palavras (através de prefixos, sufixos etc.), de sintagma nominal (ordem

das palavras, inversão de palavras na adjetivação etc.) e outros tópicos lingüísticos. A atenção consciente aos aspectos formais da língua promove saliência desses elementos, e isso facilita o processo da aprendizagem, pois as informações freqüentemente salientadas tendem a ser mais facilmente percebidas e reconhecidas (Schmidt, 1990, apud Skehan, 1999). Desse modo, essas estratégias possibilitam a utilização dos textos em inglês como um meio para aprender a língua-alvo através da leitura.

Ancorado nesses pressupostos teóricos, o material pedagógico do *Read in Web*, através de variadas atividades, leva o aluno não somente a refletir sobre o sentido global do texto, mas igualmente a analisar a língua inglesa em situações concretas de uso.

3.3 APRESENTAÇÃO DO CURSO

O curso *Read in Web*¹⁵ é composto de seis módulos que abrangem um total de 25 aulas virtuais construídas para o estudo automonitorado. Cada aula é constituída de um texto para leitura e questões de compreensão; material de apoio (dicionário e apostila gramatical); um tutorial que visa levar o aprendiz à reflexão e conscientização sobre as estratégias de compreensão global do texto e de aquisição de língua, além de exercícios de sistematização da LE. Cada módulo procura dar saliência a uma questão lingüística específica. Por exemplo, o módulo nº 1 focaliza o “verbo” na língua inglesa, o módulo nº 2 procura destacar a formação de palavras, o módulo seguinte trata de sintagma nominal, o próximo abordará a coesão textual, e os últimos tratarão de marcadores lógicos.

O curso é de nível intermediário e requer que o aluno tenha já alguma familiaridade com a língua inglesa. Para acelerar o processo de aquisição de leitura em

¹⁵ O curso é acessado através do navegador Internet Explorer ou Netscape Navigator versões 6 ou superiores ou o Mozilla versão 1.6 ou superior, e são opcionais o software de áudio *online* RealPlayer versão 8, para abrir as leituras das atividades, e Microsoft Word, Microsoft Word Viewer ou outro software que permita abrir documentos escritos no formato **doc**.

língua inglesa e pôr em prática os conhecimentos que estão sendo adquiridos, é necessário que o aluno esteja lendo textos em inglês além daqueles propostos pelo *Read in Web*.

O programa inicia-se com uma aula presencial obrigatória, na qual o aluno conhece pessoalmente parte da equipe do *Read in Web*, assiste a uma apresentação do curso e recebe informações sobre como usar o material. Relatos de ex-alunos indicam que essa aula inicial facilita entender a metodologia utilizada e o acompanhamento das atividades do curso. Após a aula presencial, começam a ser disponibilizadas duas atividades (aulas) por semana na Internet, que podem ser acessadas através de senha individual. É aconselhado ao aluno fazer duas atividades por semana para evitar acumular as lições (a senha é desativada quando há o acúmulo de cinco aulas). Após a disponibilização da última atividade, a senha permanece ativa pelo prazo extra de um mês. A discussão a seguir visa ilustrar a estrutura organizacional do curso para a apresentação das atividades de cada módulo.

A página principal de navegação do curso (Figura 3) apresenta o texto a ser trabalhado na lição. Os textos, selecionados de fontes variadas, exploram assuntos de cunho científico, questões polêmicas ou curiosidades gerais. Para auxiliar o aprendiz em sua leitura, ao se passar o cursor sobre algumas palavras-chaves sublinhadas nos textos, disponibiliza-se a sua tradução em português, conforme salientado no texto da figura 3 com a palavra “settled”.



Figura 3: Estrutura principal de navegação construída para o curso *Read in Web*

Na Figura 3 acima, a barra de navegação mais no centro da página marca o espaço para a leitura do texto e permite acesso às seis questões de compreensão. Essas questões levam o aluno a utilizar não somente as estratégias globais de compreensão, segundo ilustra a pergunta da Figura 4 abaixo, como as estratégias linguísticas no nível da sentenças, com perguntas mais pontuais.

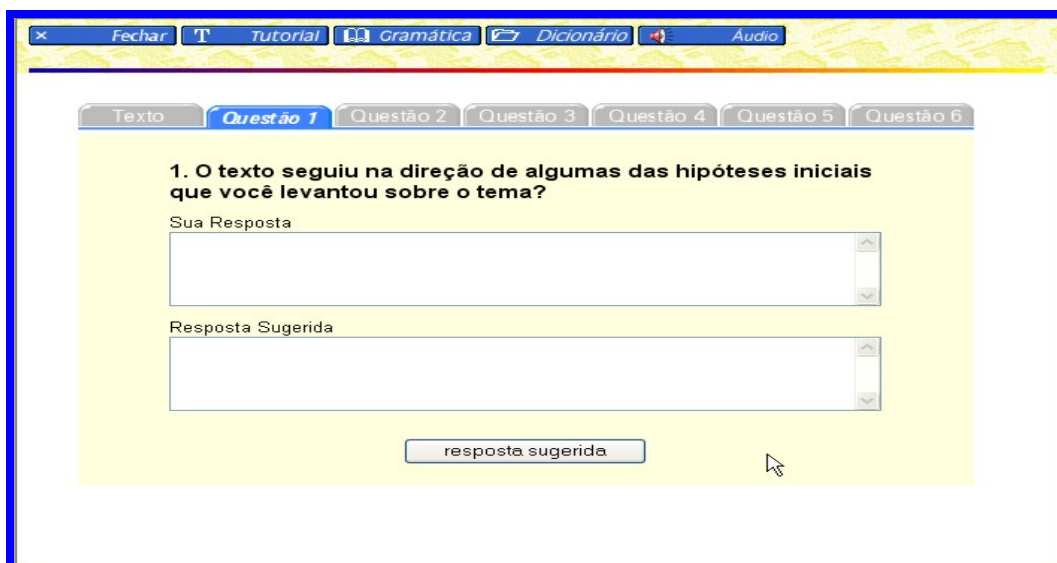


Figura 4: Questão de compreensão do texto

Sendo o curso delineado para aprendizagem independente, sem a presença de um diálogo institucional que facilite esse processo, o aprendiz tem a opção de clicar em sugestões de respostas fornecidas para as questões de compreensão (ver Figura 4), assim como para todas as tarefas propostas na lição.

Na Figura 3 e 4 anteriores, a barra de navegação da parte superior da página oferece material de apoio ao aluno dando acesso ao *Tutorial* (Figura 5), à *Gramática* específica para cada módulo (Figura 8 – Apostila Gramatical), ao *Dicionário* (glossário adicional do texto) e ao *Áudio* (leitura oral do texto).

A página do *Tutorial* (Figura 5) é a única que dá acesso a uma nova barra de navegação. Nesse espaço, o aluno é engajado em um diálogo reflexivo e silencioso com o material pedagógico, que lhe dá orientações sobre as estratégias de compreensão do texto (opção *Estratégias*) e oferece exercícios lingüísticos (Figura 7) que objetivam conscientizar o aluno dos elementos estruturais da língua.

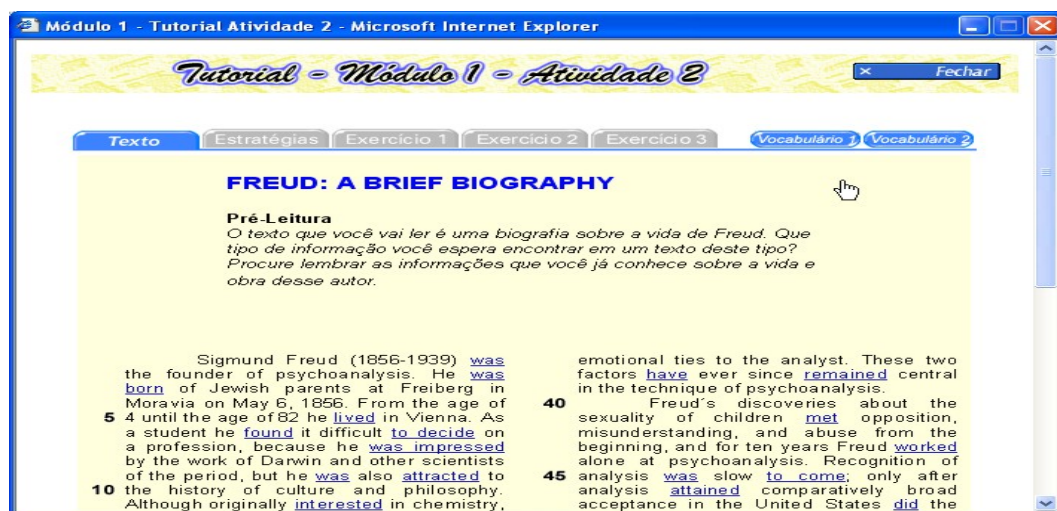


Figura 5: Estrutura de Navegação da opção *Tutorial*

A partir da página acima do tutorial (Figura 5), o aprendiz pode acessar as estratégias de leitura e aquisição de língua de cada texto (Figura 6), dadas de modo

explícito a fim de orientá-lo a uma aprendizagem reflexiva e um controle consciente sobre seu desempenho cognitivo.

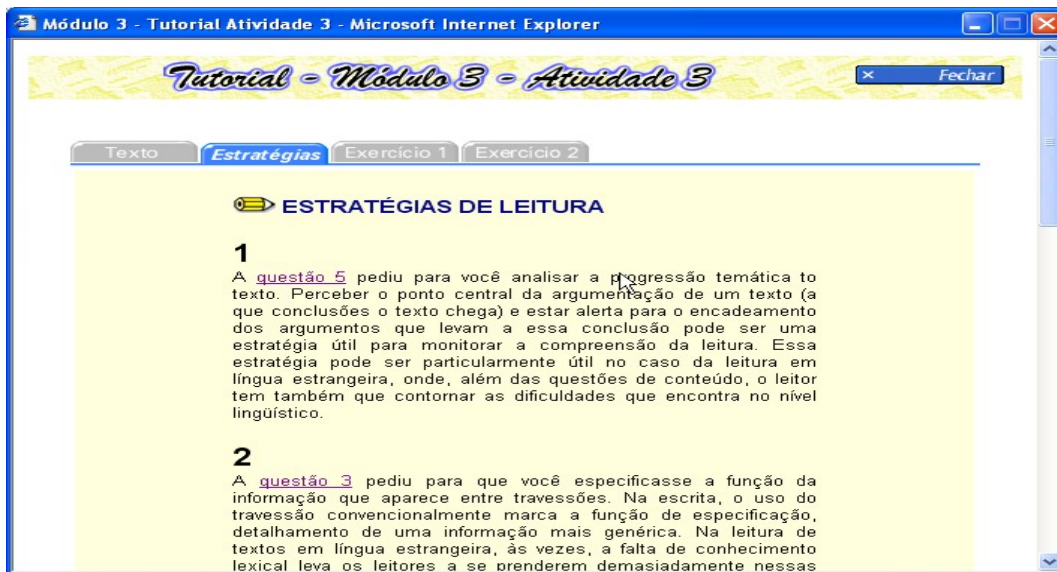


Figura 6: Seção do Tutorial

Os exercícios do *Tutorial* (Figura 7) buscam trabalhar com as estratégias de aquisição de língua, permitindo que o aluno trabalhe de modo consciente com as questões linguísticas do inglês utilizadas no texto.

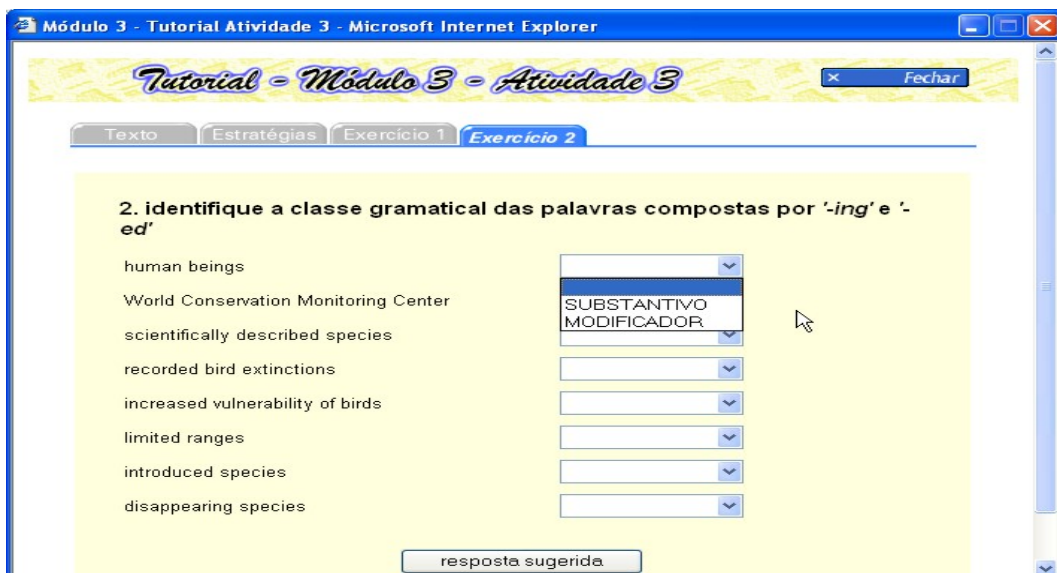


Figura 7: Exercício de sistematização da língua oferecido no Tutorial

É interessante notar que, mesmo sendo o *Read in Web* um material hipertextual e, por esta razão, permite a interligação das atividades através de *links*, a decisão do formato

linear ou não dos textos na tela resulta dos objetivos pedagógicos. Por exemplo, as apostilas gramaticais (Figura 8), que podem ser acessadas a partir da página principal do curso, receberam a forma linear de texto visando oferecer ao aluno uma visão do todo, facilmente acessado através da *barra de rolagem*. Porém, caso elas sejam usadas somente para rápidas consultas, o *menu de opções* no início das apostilas possibilita o acesso imediato à parte desejada.



Figura 8: Menu da Apostila Gramatical

Quanto ao uso da hipermídia, o curso oferece a leitura oral de cada texto, conforme mencionado anteriormente. Esse recurso possibilita o leitor receber a informação por dois canais de recepção, visual e auditivo, e pode facilitar a compreensão do texto através do modelamento prosódico oferecido (ver capítulo 2, seção 2.1.3). Como bem aponta Souza (2004), baseada nos estudos de Mayer (1991, 1994, 1997), a recepção simultânea de uma informação por mais de um canal receptivo pode favorecer positivamente a sua retenção. Do mesmo modo, algumas atividades oferecem recursos de multimídia, integrando som, imagem e texto escrito na consecução de exercícios, conforme apresentado no exercício de vocabulário do *Tutorial* da Figura 9 a seguir.



Figura 9: Estrutura de atividade utilizando multimídia

As cores, também, de fácil utilização nesse contexto, foram utilizadas em várias tarefas do curso para salientar aspectos lingüísticos da língua-alvo. Um exemplo é encontrado na apostila gramatical a seguir (Figura 10), que visa salientar os diferentes tempos verbais da língua inglesa.

Tempos verbais

Os quadros que seguem apresentam, de forma sintética, uma revisão dos tempos verbais, tanto em estruturas na voz ativa quanto na voz passiva. Lembre-se de que, nas estruturas ativas, o foco da informação está no sujeito do verbo e, na voz passiva, a ênfase maior está no complemento do verbo, que passa a ocupar o lugar do sujeito verbal.

Voz Ativa

	PRESENTE	PASSADO	FUTURO
SIMPLES	SUJEITO + VERBO YOU WORK DO YOU WORK? YOU DON'T WORK	SUJEITO + VERBO (passado) YOU WORKED DID YOU WORK? YOU DIDN'T WORK	SUJEITO + WILL + VERBO YOU WILL WORK WILL YOU WORK? YOU WON'T WORK
CONTINUO	SUJEITO + BE (presente) + VERBO + ING YOU ARE WORKING ARE YOU WORKING? YOU AREN'T WORKING	SUJEITO + BE (passado) + VERBO + ING YOU WERE WORKING WERE YOU WORKING? YOU WEREN'T WORKING	SUJEITO + WILL BE + VERBO + ING YOU WILL BE WORKING WILL YOU BE WORKING? YOU WON'T BE WORKING
PERFEITO	SUJEITO + HAVE (presente) + VERBO (part. passado) YOU HAVE WORKED HAVE YOU WORKED? YOU HAVEN'T WORKED	SUJEITO + HAVE (passado) + VERBO (part. passado) YOU HAD WORKED HAD YOU WORKED? YOU HADN'T WORKED	SUJEITO + WILL HAVE + VERBO (part. passado) YOU WILL HAVE WORKED WILL YOU HAVE WORKED? YOU WON'T HAVE WORKED

Figura 10: Seção da Apostila Gramatical

Sintetizando a apresentação do *Read in Web*, podemos considerar que é uma proposta de ensino à distância via computador com estrutura rígida (Moore, 1993), pois não prevê mudança no material pedagógico ou adaptações normalmente feitas pelo professor visando atender às necessidades específicas de cada turma. Por outro lado, quanto às suas possibilidades de percursos, podemos dizer que a estrutura hipertextual do curso oferece flexibilidade de escolha através de seus *links*. O aprendiz pode construir sua própria sequência no material, escolhendo o caminho que melhor contemple seus objetivos e interesses nesse processo de estudo automonitorado. Por essa razão, essa flexibilidade pode ser um elemento facilitador na aprendizagem independente no contexto digital.

No próximo capítulo, apresentamos nossa pesquisa empírica junto aos alunos do *Read in Web*, procurando conhecer de modo mais detalhado a experiência deles em contato com esse curso.

CAPÍTULO IV

ESTUDO EMPÍRICO JUNTO AOS ALUNOS

DO CURSO *READ IN WEB*

Nossa pesquisa tem como objetivo geral examinar a interação dos alunos com o curso automonitorado de leitura em inglês *Read in Web*, procurando conhecer sua experiência prática com o material hipertextual utilizado na proposta pedagógica do curso. O curso *Read in Web* foi construído prevendo que seu público-alvo seriam alunos pós-graduandos, que já possuem um nível intermediário da língua inglesa. Na prática, no entanto, alunos com nível de proficiência abaixo e acima do previsto pelo curso também recorrem ao material devido à pressão das atividades e de exames da pós-graduação que exigem o conhecimento da língua inglesa. Além disso, para a grande maioria dos alunos, o curso *Read in Web* representa uma experiência totalmente nova por ser um curso *on-line* e, também, por ser realizado sem o apoio direto de um professor. Ambos os fatores, de natureza prática, informaram os objetivos específicos de nosso estudo.

Desse modo, os nossos objetivos específicos são: (i) entender como o aluno do *Read in Web* contorna a distância transacional criada pela situação de aprendizagem independente (Moore, 1993); e (ii) examinar como os usuários avaliam sua interação com o material *Read in Web*.

Para investigar esses objetivos, realizamos uma pesquisa empírica junto aos alunos do curso *Read in Web*, buscando responder as seguintes perguntas:

Considerando que o público-alvo do *Read in Web* são alunos com nível intermediário de leitura em inglês e que necessitam melhorar a compreensão de textos na língua-alvo:

1) Como os alunos com leitura precária na língua inglesa, que estão fora do perfil previsto pelos *designers* e enfrentam uma distância transacional maior, utilizam o material do *Read in Web*?

2) Como esse resultado se compara ao desempenho dos alunos focalizados pelo curso e dos usuários com nível mais avançado, que já dominam a leitura na língua-alvo?

Em relação à experiência do aluno nessa situação específica de estudo, interessamos responder a seguinte questão:

3) Quais eram as expectativas iniciais trazidas pelos alunos e quais foram os fatores considerados positivos e negativos pelos usuários após a interação com o curso *Read in Web*?

Objetivando responder as questões acima, apresentamos neste capítulo o estudo realizado junto aos alunos do *Read in Web*. Inicialmente, descrevemos os sujeitos da pesquisa e a metodologia utilizada neste trabalho. Em seguida, contemplamos a coleta e a análise dos dados obtidos através de questionários e entrevistas respondidos pelos usuários do curso em foco.

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram na pesquisa 44 alunos pós-graduandos inscritos no curso digital *Read in Web*, durante o primeiro e o segundo semestre de 2004. A matrícula no curso em questão é *on-line* e gratuita para alunos regulares da Unicamp. Cerca de 600 alunos se inscrevem no curso anualmente. Para o estudo, restringimos nossa análise apenas ao conjunto dos alunos que concordaram em responder dois questionários *on-line*, um ministrado antes do início do curso e outro avaliativo pós-curso.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de cunho exploratório e descritivo (Gil, 1999:44; Gonsalves, 2001:64-67). Na análise de desempenho estão sendo considerados alguns dados numéricos visando o contraste de resultados entre os três grupos de alunos. Estamos igualmente considerando como dados a reprodução das falas dos alunos submetidos a uma entrevista após a conclusão do curso.

Para responder as questões de pesquisa, utilizamos, numa primeira etapa, dois questionários com perguntas semi-abertas (Nunan, 1995:149), um pré-curso e um pós-curso. O questionário pré-curso (Apêndice I) forneceu dados sobre o perfil dos alunos inscritos no *Read in Web* no primeiro e segundo semestre de 2004. O questionário pós-curso foi enviado aos alunos após a conclusão do curso (Apêndice II)¹⁶. Esse questionário procurou conhecer as dificuldades de ordem técnica e pedagógica enfrentadas pelos alunos durante a consecução das atividades do *Read in Web*, assim como a seqüência

¹⁶ O questionário foi enviado também aos alunos desistentes, mas como poucos responderam optamos por não incluí-los na análise. No entanto, como a questão da desistência de cursos *on-line* é um problema de grande interesse para os pesquisadores na área, decidimos apresentar no Apêndice IV, os dados coletados referentes a esses alunos e uma breve reflexão sobre os mesmos.

normalmente escolhida no material hipertextual do curso, o tempo necessário para cada lição e sugestões para o curso.

A etapa seguinte constou de entrevistas semi-estruturadas (Nunan, 1995:149) junto aos alunos do *Read in Web* (Apêndice III). Após coletar informações através dos questionários, procuramos entrevistar todos os alunos que responderam o questionário pós-curso. Dezesseis entrevistas realizadas nessa etapa foram gravadas e transcritas para análise¹⁷. Com o objetivo de manter o anonimato dos 16 alunos entrevistados, os alunos foram nomeados de A1 a A16 conforme a seqüência cronológica das entrevistas, e é essa designação que aparecerá na apresentação dos excertos inseridos no trabalho¹⁸.

A entrevista (Apêndice III) foi elaborada com 23 perguntas semi-estruturadas, através da qual procuramos saber a experiência prévia do usuário com cursos *online*, as expectativas e frustrações quanto ao *Read in Web*, razões que o levaram a fazer o curso, estratégias de estudo utilizadas, as dificuldades enfrentadas e sugestões para resolvê-las etc. Antes de cada entrevista, os dados dos questionários pré e pós-curso de cada entrevistado foram relidos para possíveis discussões e esclarecimentos das informações ali escritas.

¹⁷ Visando facilitar a leitura, optamos por apresentar uma versão editada das transcrições das entrevistas, que não inclui as hesitações, pausas e marcas prosódicas, uma vez que a versão editada pareceu-nos suficientemente detalhada para essa etapa de nossa análise.

¹⁸ Conseguimos entrevistar dois alunos desistentes (A17 e A18), cujos dados são também apresentados no Apêndice IV.

4.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Buscando responder as questões de nossa pesquisa, analisaremos num primeiro momento o perfil dos alunos sujeitos da pesquisa. Para tanto, utilizaremos os dados obtidos através do questionário pré-curso.

Em seguida, discutiremos a experiência desses usuários separando-os por nível de compreensão de leitura em língua inglesa (20-30%; 40-60% ou 70-100%), conforme assinalado no primeiro questionário¹⁹. Utilizaremos para essa análise os dados do questionário pós-curso e excertos das entrevistas realizadas.

4.3.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

O questionário pré e pós-curso foram enviados a todos os alunos do primeiro e segundo semestres de 2004. Conforme mencionado anteriormente, dentre os alunos que concluíram o curso, somente 44 alunos responderam a ambos os questionários. Por essa razão, nossa análise limitou-se a esse conjunto de 44 usuários.

O questionário pré-curso era composto de duas partes. Na primeira, sete perguntas procuravam identificar os aprendizes, conhecer sua familiaridade com o computador, saber se tinham acesso a Internet em banda larga, informar-se de sua necessidade de leitura acadêmica em inglês etc. Essas perguntas visavam avaliar as condições práticas para uso do material do *Read in Web* e o tipo de motivação dos alunos.

¹⁹ Não tendo sido previstos testes objetivos para o nivelamento dos alunos devido às restrições de tempo impostas pela aula presencial, estamos acatando a auto-avaliação feita pelos alunos no questionário pré-curso. Entendendo que tais avaliações precisam ser vistas com certa cautela, achamos que dada a natureza do público—pós-graduandos—essas avaliações poderiam ser também consideradas.

As questões da segunda parte do questionário foram extraídas de Braga, Oliveira e Busnardo (1998) e tinham como objetivo levantar indícios sobre o perfil dos aprendizes em relação ao contexto de estudo independente. As informações obtidas sobre os participantes através desse questionário são apresentadas a seguir, nas Figuras 11 e 12.

Perfil dos 44 sujeitos da pesquisa²⁰ – I Alunos do <i>Read in Web</i> - Curso concluído em 2004	
Curso: Mestrado 31 (70%) Doutorado 13 (30%) Sexo: Feminino 22 (50%) Masculino 22 (50%) Familiaridade com computador: Péssima 0 Regular 06 (14%) Boa 21 (48%) Excelente 17 (38%) Possui computador em casa: Sim 37 (84%) Não 07 (16%) Assina banda larga: Sim 13 (30%) Não 31 (70%)	Quanto entende geralmente de um texto acadêmico em inglês: 0-10% 0 20-30% 05 (11%) 40-60% 19 (43%) 70-100% 20 (46%) Ao ler um texto em inglês você normalmente prefere: Traduzir palavra por palavra 02 (4%) Tentar captar o sentido geral do texto 42 (96%) Você necessita ler textos em inglês: Diariamente 18 (41%) Semanalmente 16 (36%) Ocasionalmente 10 (23%) Você prefere estudar: Sozinho 31 (70%) Em grupo 10 (23%) Ambos 03 (7%)

Figura 11: Caracterização de 44 alunos do *Read in Web* – 2004, primeira parte.

Considerando os dados da Figura 11, percebe-se que, nesse grupo de 44 alunos, a maioria são mestrandos (31) e necessitam fazer leituras em inglês diariamente ou semanalmente. Essa necessidade de leitura paralela aos textos do curso pode acelerar o

²⁰ O número de alunos sujeitos da pesquisa não permite que consideremos a confiabilidade de dados percentuais. Mesmo tendo clareza dessa questão, estamos colocando entre parênteses a porcentagem de alguns desses resultados numéricos nos casos que envolviam a população total dos 44 alunos, a fim de facilitar o contraste durante a leitura.

processo de aquisição de leitura na língua-alvo, pois se coloca em prática os conhecimentos e as estratégias que estão sendo ensinados no curso.

Quanto aos aspectos tecnológicos, 38 deles já têm uma familiaridade boa ou excelente com o meio eletrônico. Porém, ainda que a maior parte possua computador (37), o acesso à banda larga em casa parece ser, ainda, um serviço usufruído pela minoria (13 alunos). Isso pode gerar problemas para a realização de um curso via *web*, visto que um grande número de alunos dependerá seja da Internet discada, que não lhes permite ficar muito tempo *on-line* devido ao custo e uso da linha telefônica, seja dos computadores da universidade, localizados muitas vezes nos laboratórios lotados de alunos esperando uma vaga.

Em relação à compreensão da leitura na língua inglesa, um dado que se destaca nesse grupo é o número de alunos (20 usuários) que se qualificou como já tendo uma compreensão razoavelmente boa da leitura em inglês (70-100%), em comparação aos 19 alunos com nível intermediário, o grau de compreensão previsto para o público-alvo. Nesse grupo de 44 sujeitos, portanto, a quantidade de alunos do *Read in Web* com inglês avançado é proporcional a dos usuários de nível intermediário focalizados pelo curso. A pergunta que se coloca é se esse fato é específico somente desse grupo que concluiu o curso ou se os alunos de nível avançado que concluem o curso são em número proporcional aos alunos de nível intermediário, público previsto pelos *designers*. Como veremos mais adiante, o fato de o curso permitir que o aluno adapte o material digital às suas necessidades pode ser um fator que explique esse resultado, pois os alunos procuram esse curso com características variáveis. Possivelmente numa sala de aula presencial, esses alunos com boa leitura em inglês não se manteriam no curso, visto que

provavelmente não teriam a mesma flexibilidade oferecida no material hipertextual. Quanto aos alunos que estavam aquém do nível de língua previsto pelo curso (nível de compreensão de 20-30%), cinco usuários concluíram o curso. Considerando a situação de estudo independente, interessa-nos saber como os alunos que não se adequam ao perfil previsto pelo curso (os que estão aquém ou além do nível de língua previsto pelo curso) usam o material. Essa questão será retomada na próxima seção (4.3.2).

Outra informação que podemos salientar na Figura 11 está relacionada à preferência quanto ao modo de estudar. Dez dentre os 44 alunos indicaram que preferem estudar em grupo (em contraste com 31 que preferem estudar sozinhos e 03 que adotam ambos os modos de estudo). Ou seja, em proporção aos que estudam sozinhos, um terço prefere o estudo em grupo, um fator em princípio problemático a ser superado na proposta de estudo independente do *Read em Web*, que oferece um contexto individual e solitário de aprendizagem, sem contato com outros alunos ou com o professor. No entanto, o fato desses alunos concluírem o curso mostra que essa preferência pelo estudo em grupo, aparentemente, não interferiu na consecução do *Read in Web*.

A seguir, a Figura 12 sumariza os dados da segunda parte do questionário pré-curso respondido pelos 44 alunos sujeitos da pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, o objetivo das perguntas dessa seção era observar alguns indícios sobre a propensão dos aprendizes para estudar uma LE de forma autônoma, visto ser esse o contexto oferecido pelo curso.

Perfil dos 44 sujeitos da pesquisa – II Alunos do Read in Web - Curso concluído em 2004				
Nº	Questão	Concordo plenamente	Concordo Em parte	Discordo
1	<i>É importante para mim verificar se estou progredindo na aprendizagem de inglês.</i>	38 (86%)	06 (14%)	-
7	<i>A dedicação à disciplina depende mais do aluno.</i>	24 (54%)	20 (46%)	-
8	<i>Procuro sempre entender o objetivo das tarefas dadas na sala de aula.</i>	35 (80%)	09 (20%)	-
9	<i>Tento encontrar as melhores estratégias para aprender inglês.</i>	34 (77%)	10 (23%)	-
5	<i>Considero que tenho um método eficiente para aprender inglês.</i>	05 (11%)	32 (73%)	07 (16%)
6	<i>Tenho um método eficiente para aprender outras disciplinas.</i>	09 (20%)	31 (70%)	04 (10%)
3	Normalmente faço os exercícios propostos sem me preocupar se entendi ou não o objetivo previsto pelo professor.	04 (10%)	16 (36%)	24 (54%)
2	Prefiro que o professor me oriente quanto tempo devo gastar com cada atividade.	04 (10%)	21 (48%)	19 (42%)
4	Meu resultado nas disciplinas depende diretamente do professor.	-	26 (59%)	18 (41%)
10	Normalmente avalio o progresso da minha aprendizagem pelas notas que tiro nas provas.	03 (7%)	29 (66%)	12 (27%)

Figura 12: Caracterização de 44 alunos do Read in Web – 2004, segunda parte.

As seis questões em itálico na Figura 12 indicam características importantes para o estudo independente. Dentre elas, quatro foram respondidas pela maioria de modo positivo (n^{os} 1, 7, 8 e 10), revelando indícios de autonomia no comportamento. As questões 5 e 6 apontam uma certa insegurança dos alunos em relação às estratégias de estudo tanto de inglês como de outras disciplinas. Isso talvez seja um indício de uma formação acadêmica mais centrada no conteúdo do que no conhecimento estratégico necessário para “aprender a aprender”.

As últimas questões do quadro (n^{os} 2, 3, 4 e 10) abordam traços que, caso sejam apresentados pelos alunos, podem ser problemáticos numa proposta de estudo automonitorado. É interessante destacar que, em relação às questões 2 e 4, para a maioria dos aprendizes parece haver uma dependência parcial do professor para orientações e resultados nas disciplinas, ainda que eles tenham revelado características de estudo independente nas questões 1, 7, 8 e 10. Uma hipótese para esse aparente paradoxo é provida pelo estudo de Braga, Oliveira e Busnardo (1998). Segundo os autores, devido ao nosso sistema escolar tradicionalmente autoritário, os estudantes brasileiros podem apresentar, de certo modo, uma cultura de aprender mais dependente do professor. Essa dificuldade pode ter implicações diretas para a situação de estudo independente, pois esse contexto exclui a intervenção do professor para direcionar e controlar o processo de aprendizagem.

Por último, na questão 10, a maior parte dos alunos aparentemente precisam do aval da nota para sua experiência de aprendizagem. Isso pode gerar problemas para o estudo autônomo, pois nesse contexto o aluno precisa sentir-se confiante para determinar sua própria avaliação, usando os recursos oferecidos pelo material digital.

Após apresentar esse panorama inicial do perfil dos 44 usuários sujeitos da pesquisa, discutiremos na próxima seção os dados dos questionários pós-curso e das entrevistas segundo sua compreensão de leitura em inglês.

4.3.2 Estratégias e utilização do material *Read in Web*²¹

Analizamos nesta seção as informações coletadas do questionário pós-curso e das entrevistas, respectivamente. O primeiro visou obter informações sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos, o tempo necessário para as lições do *Read in Web*, a seqüência de acesso das atividades percorridas durante as unidades do curso, assim como sugestões e comentários sobre o material. As entrevistas nos forneceram informações mais detalhadas sobre a interação do usuário com o material, sua utilização, as vantagens e desvantagens do curso. Infelizmente, dos 44 alunos que concluíram o curso, apenas 16 aceitaram participar dessa etapa de coleta de dados (entrevistas). Apesar do pequeno número, usaremos essas entrevistas para aprofundar nosso estudo sobre a reação individual dos sujeitos.

Classificamos os dados dos questionários pós-curso dos 44 sujeitos da pesquisa e das entrevistas em três grupos, a saber, cinco usuários com domínio precário da leitura em inglês (compreensão de textos de 20 a 30%), 19 alunos de nível intermediário (de 40 a 60%) e 20 alunos com nível avançado (de 70 a 100%). Nosso objetivo é comparar os três grupos, buscando conhecer as distinções na utilização do material hipertextual do curso, a fim de compreender como esses três diferentes grupos usaram o material *Read in Web*.

²¹ Para facilitar a compreensão, em nosso estudo utilizaremos o termo “lição” para as unidades de cada módulo do *Read in Web*, e as palavras “atividades” e “tarefas” para a leitura do texto, perguntas de compreensão, audição do texto, dicionário, estratégias do tutorial, exercícios do tutorial e a apostila gramatical.

4.3.2.1 Grupo 1 – Alunos com leitura precária em inglês (20 a 30%)

A síntese das informações dos cinco alunos do primeiro grupo, com leitura precária em inglês, está apresentada nas próximas Figuras 13 e 14.

Respostas do questionário pós-curso Leitura precária em inglês - total de 5 alunos que concluíram o curso	
Dificuldades enfrentadas: Tempo escasso..... 02 Não há contato entre aluno e professor..... 02 Perguntas difíceis..... 01 Textos difíceis..... 01 Problemas com a Internet..... 01 Falta de assistência on-line.....0 Problemas com o computador.....0 Falta de cobrança de tarefas.....0	Tempo gasto para cada lição: 30-50 mins.0 1h-1h30.....05 2h.....0 Sugestões sobre o curso: Guardar no sistema as tarefas feitas.....01 Comentários sobre o curso: Curso bom..... 01 Curso dificultado pela falta de Internet..01

Figura 13: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 20-30%) – I

Segundo a Figura 13, as dificuldades enfrentadas por parte desse primeiro grupo foi tempo escasso para realizar as atividades do curso (02 alunos), a falta de contato entre aluno e professor (02 usuários), textos e perguntas difíceis e problemas com a Internet (01 aluno cada item). A questão do tempo escasso pode relacionar-se com o tempo necessário para cada lição. Os cinco alunos gastaram 1h-1h30 para realizar as atividades do curso e, devido ao conhecimento mais precário que possuem da leitura em inglês, provavelmente necessitavam de mais tempo para uma melhor consecução das tarefas ou para explorar mais profundamente o material do *Read in Web*. Em relação às dificuldades de textos e perguntas difíceis indicadas na Figura 13, elas podem ter gerado a necessidade de um suporte para transpor esses problemas e, provavelmente, a dificuldade apontada

pelo mesmo usuário de falta de contato entre o aluno e professor. Embora esses cinco alunos tenham concluído o curso, é de se esperar que tais dificuldades sejam superadas por poucos alunos em condições semelhantes.

A Figura 13 indica, ainda, que um usuário enfrentou problemas com a Internet. O comentário escrito do aluno, no questionário pós-curso, explicita mais a dificuldade com a qual se deparou: *“Por não ter Internet em casa, minha situação ficava difícil, pois acumulava as atividades e tinha que responder às pressas, não aproveitando tudo que o programa oferecia.”*

Essa situação de não ter acesso ao curso digital em casa e depender de computadores dos laboratórios da universidade pode ter sido enfrentada por vários usuários de todos os níveis, pois, de acordo com os resultados da Figura 11 anteriormente apresentados, quase um terço somente (13 alunos) dos 44 alunos pesquisados possuía Internet em banda larga em sua residência.

A seguir, abordaremos o percurso realizado nas lições do *Read in Web* pelos cinco alunos com baixa compreensão de leitura em inglês. O material tem sete tipos de atividades por lição: leitura do texto, perguntas de compreensão do texto, áudio do texto, consulta a dicionário e glossário, consulta às estratégias de leitura, exercícios do tutorial e consulta a apostila de gramática. As possibilidades da ordem de acesso são bastante flexíveis, conforme previsto pelos *designers* (Braga e Busnardo, 2004).

No grupo dos cinco alunos em foco, a primeira atividade acessada foi a mesma por todos os usuários: leitura do texto—05 alunos. A segunda atividade realizada foi: perguntas de compreensão do texto—04 alunos; consulta às estratégias de leitura—01

aluno. A terceira atividade feita foi: perguntas de compreensão do texto—01 aluno; consulta às estratégias de leitura—03 alunos; consulta a apostila de gramática—01 aluno. A quarta atividade acessada pelos usuários foi: consulta a dicionário—01 aluno; consulta às estratégias de leitura—01 aluno; exercícios do tutorial—03 alunos. A quinta atividade realizada foi: dicionário—02 alunos; exercícios do tutorial—01 aluno; consulta a apostila de gramática—02 alunos. A sexta atividade feita foi: consulta a dicionário—02 alunos; exercícios do tutorial—01 aluno; consulta a apostila gramatical—01 aluno. E, a sétima atividade acessada foi: áudio do texto—02 alunos. Essa descrição pode ser observada, em síntese, na Figura 14 abaixo.

Seqüência de estudo do material do Read in Web Leitura precária em inglês - 5 alunos (curso concluído em 2004)								
Ordem de acesso das atividades	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES							N° de alunos por ordem de acesso
	Texto	Perguntas do texto	Áudio	Dicionário	Tutorial Estratégias	Tutorial Exercícios	Apostila Gramática	
1°	05	-	-	-	-	-	-	05
2°	-	04	-	-	01	-	-	05
3°	-	01	-	-	03	-	01	05
4°	-	-	-	01	01	03	-	05
5°	-	-	-	02	-	01	02	05
6°	-	-	-	02	-	01	01	04
7°	-	-	02	-	-	-	-	02
N° de alunos por atividade acessada	05	05	02	05	05	05	04	

Figura 14: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 20-30%) - II Seqüência de estudo.

De acordo com os dados do percurso e a Figura 14 acima, os alunos com compreensão precária de leitura em língua inglesa utilizam o material do *Read in Web* apresentando uma seqüência peculiar na ordem de acesso das primeiras atividades, em comparação aos outros níveis que veremos adiante. É o único dentre os três grupos que mostra um fluxo no qual a maioria dos alunos realiza o mesmo percurso de navegação

nas quatro primeiras atividades. Mais especificamente, todos os cinco alunos lêem inicialmente o texto, depois a maioria responde as perguntas de compreensão, em terceiro lugar eles acessam o tutorial para conhecer as estratégias de leitura e, em quarto, ainda dentro do mesmo ambiente, realizam os exercícios do tutorial. Uma possível explicação para essa tendência de percurso seria que, após fazer as atividades principais e obrigatórias do curso—leitura e perguntas de compreensão do texto, os alunos desse grupo, com pouco conhecimento de inglês, busquem a “voz do professor” nas orientações e exercícios do tutorial para auxiliá-los a superar a distância transacional que existe nesse contexto. O áudio do texto é ouvido por apenas dois alunos como a última atividade na ordem de acesso das tarefas. O uso do áudio poderia ser um recurso facilitador para esses alunos com menos proficiência em inglês, porque a prosódia oferece indícios de segmentação dentro da sentença. O baixo número de alunos que acessavam o áudio é observado também nos outros grupos, nos quais somente a metade dos alunos ouvia o texto oral. Algumas das razões apontadas nas entrevistas foram problemas técnicos (ausência de áudio nos computadores utilizados ou fones de ouvido), falta de interesse do aluno ou escassez de tempo. Por último, a Figura 14 indica que a maioria dos alunos realizou até a sexta atividade, sendo que a sétima tarefa foi realizada por apenas dois alunos do grupo. Esse baixo índice de usuários que concluíram a última atividade foi constatado em todos os grupos, e retomaremos esse tema no final da análise dos três grupos (ver pp. 107-114).

Para entendermos com mais detalhes como os alunos com conhecimento precário de inglês utilizaram o material hipertextual do *Read in Web* e superaram a distância transacional recorremos a entrevistas. Conseguimos entrevistar dois desses alunos, que

denominamos A5 e A9²². A entrevista nos permitiu saber que esse foi o primeiro curso - *on-line* realizado por esses usuários, e ambos tinham grandes expectativas do curso pelo fato de ser oferecido pela Unicamp. As vantagens do *Read in Web* em relação ao curso tradicional eram, para o aluno A5, o estilo do curso orientado especificamente para a leitura, e para o A9 era a flexibilidade de dia e horário. Um ponto em comum era a inacessibilidade da Internet em casa, apesar de ambos possuírem computador e, visto que os computadores utilizados não tinham áudio, não podiam acessar o texto oral da leitura. Além disso, os dois estavam muito motivados para o curso, pois teriam em breve o exame de proficiência de língua inglesa, que é um teste obrigatório para todos os alunos pós-graduandos. Para o aluno A9, sobretudo, essa seria a terceira e última chance para prestar o exame e, caso não tivesse êxito na prova, não poderia finalizar seu mestrado²³. Esse fato é um indício de que a motivação pode levar o aprendiz a superar a distância transacional em cursos *on-line*, mesmo em casos extremos. Na realidade, em um contexto onde a pressão sobre o aluno é muito grande, se ele não possuir uma forte motivação e um forte objetivo seja para seu interesse pessoal ou necessidade prática, ele provavelmente abandonará o curso. A motivação é um fator conhecido do senso comum para a aprendizagem em geral, e os resultados aqui apresentados confirmam mais uma vez a importância desse fator. Todavia nos parece pertinente conhecer como a motivação leva o aluno a desenvolver algumas estratégias para superar as dificuldades encontradas, e quais foram as estratégias de utilização do material hipertextual do curso que o ajudaram a lograr êxito no contexto específico do *Read in Web*.

²² Conforme explicitado anteriormente neste capítulo, para manter o anonimato dos 16 alunos entrevistados, os alunos foram nomeados de A1 a A16, segundo a ordem cronológica das entrevistas.

²³ No dia da entrevista, ambos os alunos já tinham se submetido ao exame de proficiência de inglês com resultado positivo.

Uma das primeiras estratégias empregadas pelos alunos A5 e A9 para a consecução do curso foi estabelecer uma rotina de trabalho, conforme indicam os excertos a seguir:

Excerto 1

A5: Eu já tinha colocado como objetivo fazer o curso. Então eu estudava duas ou três vezes por semana, em média de 1h a 1h30—no meu horário de almoço, à noite (...) O aluno tem de fazer muito bem a parte dele, porque a metodologia é excelente, e a parte dele diz respeito principalmente à disciplina. Porque não adianta, se você está estudando, você tem de ser disciplinado. Se você assumiu o compromisso, você tem de reservar um espaço. Ele tem de levar a sério a dedicação e a disciplina no estudo do curso, e explorar todos os recursos que o curso tem e praticar os exercícios. Acho que foi dessa forma que aprendi e me ajudou.

Excerto 2

A9: Eu tentei fazer tal e tal hora como se eu tivesse hora marcada. Tais dias vou reservar tal e tal hora para o inglês. Você fazendo isso, você sente o compromisso de estar ali. Se você não anotar na agenda e não fizer nada, você esquece de fazer e vai acumulando muitas coisas e você desiste. Eu colocava na minha agenda os horários reservados como se fosse horário de aula mesmo, então você fica meio com peso na consciência se não fizer.

Outra estratégia utilizada pelos alunos A5 e A9 foi criar um esquema de estudo com o qual pudessem superar as dificuldades de compreensão da leitura e realizar as tarefas exigidas:

Excerto 3

A5: A dificuldade foi mais no começo para adquirir o meu esquema de estudo. Até pegar aquele jeito para você começar a se familiarizar. Eu fui preparando a minha própria metodologia, fui entendendo a metodologia de vocês, aí foi facilitando e as coisas começaram a acontecer de maneira mais ágil. Não foi aquela mudança radical, mas eu entrei no esquema que eu montei (...)

Geralmente, eu imprimia o texto, todos os textos. Eu preferia fazer a segunda e até a terceira leitura no papel, porque é meio incômodo você

ficar lendo na tela. Eu já trabalho o dia todo com o computador, e como esse estudo do Read in Web eu me dedicava normalmente no horário de almoço ou após o expediente, eu já estava meio cansado. O monitor acaba cansando. Então, eu imprimia, lia o texto, estudava o texto e quando eu ia responder as perguntas eu já estava sabendo bem. Eu ia treinando a compreensão no texto impresso mesmo. O que eu explorava muito era aquele campo onde aparecia as palavras mais comuns, as palavras-função. Então, o que eu fiz, além de imprimir os textos e ficar estudando, eu tinha um caderninho à parte e, na realidade, eu copiei todas essas palavras-função. Eu copiei e estudei essas palavras. Eu anotava também no caderninho todas as palavras novas que apareciam no dicionário. Essa foi uma forma de eu conseguir acumular o meu conteúdo e eu estudei mesmo! (no caderninho). Então eu transferi todas essas informações para o caderninho, para eu não ficar só estudando no micro. Assim, além de eu fazer as lições, eu estudava também em casa em cima daquele caderninho, de assuntos que eu resgatava do material de vocês (...) O tutorial eu também fazia e via a gramática.

Excerto 4

A9: Eu sempre imprimia os vocabulários (...), depois ia para o dicionário, imprimia o dicionário, pegava o texto e tentava fazer em casa (...) Eu lia o texto e tentava responder sozinha. Quando encontrava dificuldades para responder, eu ia atrás de vocabulário. Aí eu ia nas apostilas, imprimia.

Os excertos 4 e 5 revelam que os alunos A5 e A9 decidiram imprimir os textos e vocabulários não somente pela necessidade de trabalhar em casa, onde não dispunham de Internet, mas também, como aponta A5, por ser cansativa a leitura na tela do computador. Além disso, essa estratégia permitia ler e trabalhar o material com mais tranquilidade em locais variados, e não necessariamente em frente ao computador. Além de imprimir os textos, o aluno A5 utilizou um “caderninho” onde anotava todas as novas palavras para estudá-las durante o curso.

Em relação às estratégias para superar as dificuldades de vocabulário no texto, os alunos A5 e A9 esclarecem:

Excerto 5

A5: Quando eu lia o texto impresso, eu destacava as palavras que eu não conhecia, e algumas vezes (pouquíssimas) não encontrei as palavras no dicionário do curso e, então, consultei um outro impresso (...) Teve alguns textos que, mesmo aparecendo lá pelo meio do curso, eu não tive tanta facilidade para interpretar (...) Além de ler umas cinco vezes, eu levei esses textos para duas pessoas que conhecem muito bem o inglês. Eram textos interessantes e eles leram na hora e comentaram sobre o texto.

Excerto 6

A9: Eu tenho problemas com o vocabulário. Alguns detalhes específicos eu não entendo (...) Falta conhecimento de algumas coisas estruturais da língua inglesa. Eu lembro que chegava uma hora que, eu lendo as apostilas (eu imprimia as apostilas para estudar) eu queria tirar dúvidas. Eu não estava entendendo direito aquilo.(...) Eu tinha dicionário impresso e peguei também um livro de inglês básico que era do Objetivo, que estava lá em casa.

Como esses alunos tinham pouco domínio da língua-alvo, o material não provia todo o apoio que necessitavam e eles tiveram de procurar auxílio fora do curso. Assim, ambos os alunos utilizaram, além do material do *Read in Web*, um dicionário impresso para sanar as dúvidas que surgiam no decorrer da leitura. Além desse recurso, o aluno A9 consultou um livro de gramática básica e o A5 recorreu algumas vezes a colegas com fluência na leitura em língua inglesa. Possivelmente devido a essas dificuldades, quando questionados sobre a necessidade do professor *on-line*, os dois alunos responderam que isso seria bom para tirar dúvidas. Para o aluno A5, isso poderia ser realizado simplesmente por e-mails, e para o A9 seria melhor um Chat tira-dúvidas ou mesmo um plantão presencial de dúvidas uma vez por mês.

Quanto a outras sugestões que poderiam facilitar seu desempenho no curso, o aluno A5 indicou que poderia haver textos (não técnicos) mais pertinentes às áreas de

ensino para a familiarização de palavras. Sendo um aluno com pouca base da língua-alvo, esse comentário indica a necessidade desse aluno ter segurança no domínio do vocabulário específico da sua área. O usuário mencionou, por exemplo, na área de agricultura o texto poderia conter palavras como: terra, água, solo, lavoura, colheita etc. A sugestão é válida, mas está em conflito com os objetivos do *Read in Web*. O curso atual focaliza leitores com nível intermediário, que já possuem um vocabulário básico de inglês e que desenvolvem a leitura na sua área específica, como é a realidade do grupo-alvo do curso (ver p. 85). Em outras palavras, espera-se que essa necessidade de vocabulário específico seja suprida pela leitura paralela de textos acadêmicos em inglês na área de estudos do aluno durante o curso *Read in Web*. Essa leitura paralela foi prevista e é recomendada pelos *designers* do material. Contudo, se os *designers* do curso desenvolverem uma proposta para os alunos com conhecimento precário, seria interessante criar estratégias para a aquisição de vocabulário básico contemplando diferentes áreas. Assim, a sugestão indicada pelo aluno A5 é uma necessidade dos alunos que estão fora do perfil focalizado pelo curso.

Por último, em relação às sugestões do aluno A9, que poderiam ajudá-lo na consecução do curso, elas abrangem dois aspectos. O primeiro se refere ao fato de o *Read in Web* não guardar as atividades feitas pelos alunos no próprio sistema, mas no computador do usuário. Visto que o aluno A9 não tinha Internet em casa e utilizava vários computadores da universidade para as lições do curso e nem sempre tinha tempo de concluir todas as tarefas da unidade, ele perdia muito tempo procurando onde havia parado na última vez que tinha acessado o curso, como ilustra o excerto seguinte:

Excerto 7

A9: Eu senti falta de um controle maior das atividades feitas, porque eu esquecia as perguntas já feitas (...) Aí eu não sabia as questões feitas. Se pudesse ter alguma coisa on-line para guardar as atividades feitas seria bom. Eu deixava a atividade no meio porque não dava tempo para terminar, e ficava apavorada depois—não sabia o que já tinha feito.

Essa sugestão foi destacada por mais três usuários durante nossa pesquisa e, provavelmente, pode haver outros que enfrentaram essa dificuldade, pois, como apontado anteriormente, muitos acessam a Internet na universidade e utilizam computadores diferentes a cada vez. Esse problema parece realmente dificultar o desempenho do aluno, devido ao tempo escasso que possui para as lições do curso. O aluno gasta o tempo que poderia ser dedicado às atividades para encontrar a última tarefa realizada. Por outro lado, todavia, o sistema não tem espaço para guardar as atividades de uma grande quantidade de usuários, como é a realidade do *Read in Web*. Considerando os dados da presente pesquisa, uma solução que está sendo proposta pela coordenação do curso para as próximas turmas seria a de o sistema guardar as atividades feitas somente daqueles que realmente necessitem desse serviço. Isso poderia resolver esse problema sem sobrecarregar a área ocupada pelo curso no servidor da rede.

A segunda sugestão do aluno A9 diz respeito à avaliação. Para esse usuário, uma avaliação não somente digital, mas presencial lhe ajudaria a ter um *feedback* do seu desempenho. Segundo esse aluno, ao concluir o curso pareceu-lhe que estava faltando uma prova, porque todo curso, para ele, tem de ter uma avaliação. Entendemos que a avaliação é um importante aspecto dos cursos digitais. De fato, os cursos *on-line de* educação a distância credenciados pelo MEC exigem que o aluno compareça à instituição

para uma avaliação presencial²⁴. No contexto e estrutura do *Read in Web*, um curso gratuito da universidade que não oferece aos pós-graduandos um certificado de conclusão, e com limitados recursos humanos e financeiros, a questão de avaliação pode ser mais complexa. Na realidade, essa área poderia ser um tópico a ser analisado mais profundamente em futuros estudos. Uma outra razão da necessidade de avaliação mencionada pelo aluno A9, porém, parece ser a aparente dependência do aval da nota do professor para a aprendizagem, que foi indicado no questionário pré-curso desse grupo de sujeitos (ver seção 4.3.1 deste capítulo). Conforme já mencionamos, a necessidade de avaliação no estudo independente pode ser problemático, pois é o aluno quem deve decidir as resoluções de avaliação para o seu estudo (Moore, 1993). A confiança no resultado dessas resoluções pode ser mais crítica se o aluno tem pouco domínio de inglês e não se enquadra ao perfil previsto. O estudo automonitorado demanda uma base de conhecimento prévio que o aluno com domínio precário da língua-alvo não tem e ele está ciente disso. Por essa razão, o aluno não tem confiança na avaliação dele e necessita de uma avaliação para ter segurança na sua aprendizagem.

A seguir, abordaremos os usuários com nível intermediário de compreensão de leitura em inglês, ou seja, o público-alvo focalizado pelo curso.

4.3.2.2 Grupo 2 - Alunos com nível intermediário de leitura em inglês (40 a 60%)

Nas Figuras 15 e 16 abaixo apresentamos a síntese dos dados do questionário pós-curso dos alunos com nível intermediário de leitura em inglês.

²⁴ Para mais detalhes, ver as disposições gerais para a educação a distância como modalidade educacional no Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005, art. 1 e art. 13. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acessado em: 01/02/06.

Respostas do questionário pós-curso Nível intermediário de leitura em inglês - total de 19 alunos (curso concluído)	
Dificuldades enfrentadas: Tempo escasso 12 Problemas com a Internet..... 07 Problemas com o computador..... 03 Não há contato entre aluno e professor 01 Falta de assistência on-line 01 Falta de cobrança de tarefas..... 01 Perguntas difíceis..... 01 Textos difíceis0 Tempo gasto para cada lição: 30-50 mins. 05 1h-1h30 09 2h..... 03 mais de 2h..... 02	Sugestões sobre o curso: Ter mais tempo para as atividades03 Aulas menores01 Ter um curso mais avançado.....01 Ter um feedback ou avaliação.....01 Ter o material impresso para consulta.....01 Comentários sobre o curso: Curso bom..... 03 Flexibilidade de horário é bom 01 Curso cansativo 01

Figura 15: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 40-60%) – I

De acordo com a Figura 15 acima, a dificuldade enfrentada pela maioria dos alunos dentro do grupo-alvo foi novamente o tempo escasso (12 usuários). As dificuldades técnicas estão na sequência: problemas com a Internet (07 alunos) e com o computador (03 alunos). As outras dificuldades foram apontadas por apenas um aluno cada uma, indicando assim que esse grupo não teve problemas significantes com a falta de contato entre professor e aluno, falta de cobrança de tarefas, assistência *on-line* ou textos e perguntas difíceis. Isso é um indício de que, de fato, o material oferece o apoio pedagógico necessário para os alunos que se enquadram no perfil previsto.

Quanto ao tempo gasto para cada lição, em comparação ao grupo 1 no qual todos os alunos gastaram 1h-1h30 para as atividades, o grupo 2 apresentou maior diversificação: a maioria indicou 1h-1h30 (09 alunos), seguido de 30-50 mins. (05

alunos). Houve também alguns que gastaram 2h ou mais para as lições (05 alunos), um tempo relativamente longo para o público-alvo.

Poucos alunos tinham sugestões para o curso. O aspecto mais mencionado diz respeito a menos atividades por semana (03 usuários) ou aulas menores (01 usuário). Esse ponto não foi sugerido pelo grupo anterior, talvez pelo fato de os alunos com conhecimento precário terem mais necessidade das atividades do curso para atingirem mais rapidamente uma melhor compreensão da leitura em inglês. Outros fatores sugeridos foram: oferecer um curso mais avançado (01 aluno), necessidade de *feedback* (01 aluno) e disponibilizar o material impresso para consulta (01 aluno).

Quanto ao percurso realizado nas lições do *Read in Web* pelos 19 alunos com nível intermediário de leitura em inglês, a primeira atividade acessada foi: leitura do texto—18 alunos; consulta a dicionário—01 aluno.

A segunda atividade realizada foi: leitura do texto—01 aluno; perguntas de compreensão do texto—07 usuários; áudio do texto—04 alunos; dicionário—02 alunos; consulta às estratégias de leitura—03 usuários; exercícios do tutorial—02 alunos.

A terceira atividade feita foi: perguntas do texto—06 alunos; áudio do texto—02 alunos; consulta a dicionário—02 usuários; consulta às estratégias de leitura—02 alunos; exercícios do tutorial—05 alunos e consulta à apostila de gramática—02 alunos.

A quarta atividade acessada pelos usuários foi: perguntas de compreensão do texto—05 usuários; consulta a dicionário—02 alunos; consulta às estratégias de leitura—06 alunos; exercícios do tutorial—02 usuários e consulta à apostila de gramática—03 usuários.

A quinta atividade realizada foi: dicionário—06 alunos; exercícios do tutorial—05 alunos; consulta à apostila de gramática—06 alunos.

A sexta atividade feita foi: perguntas do texto—01 usuário; áudio do texto—01 usuário; consulta às estratégias de leitura—03 alunos; exercícios do tutorial—02 alunos e consulta à apostila de gramática—05 usuários.

E, a sétima atividade acessada foi: áudio do texto—03 alunos; consulta às estratégias de leitura—01 aluno e consulta à apostila de gramática—01 usuário.

Essa descrição sintetizada pode ser observada na próxima Figura 16.

Seqüência de estudo do material do Read in Web Nível intermediário de leitura em inglês - 19 alunos (curso concluído em 2004)								
Ordem de acesso das atividades	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES							N° de alunos por ordem de acesso
	Texto	Perguntas do texto	Áudio	Dicionário	Tutorial Estratégias	Tutorial Exercícios	Apostila Gramática	
1°	18	-	-	1 (4 lêem c/ texto)	-	-	-	19
2°	01	07	04	02	03	02	-	19
3°	-	06	02	02	02	05	02	19
4°	-	05	-	02	06	02	03	18
5°	-	-	-	06	-	05	06	17
6°	-	01	01	-	03	02	05	12
7°	-	-	03	-	01	-	01	05
N° de alunos por atividade acessada	19	19	10	17	15	16	17	

Figura 16: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 40-60%) - II Seqüência de estudo.

A ordem de acesso das atividades do grupo alvo, segundo a Figura 16 acima, revela que a maioria leu primeiramente o texto e depois quase a metade respondeu as perguntas de compreensão da leitura. Mas, diferente do grupo 1, no qual a maioria realizou o mesmo fluxo nas quatro primeiras tarefas, o grupo 2 dividiu-se nas atividades

acessadas a partir da terceira atividade. O áudio, por sua vez, foi também pouco acessado—por pouco mais da metade dos alunos. Além disso, de modo semelhante ao grupo anterior, poucos usuários (5 alunos) realizaram a sétima atividade. De fato, quase um quarto somente dos alunos pertencentes ao público-alvo chegou até a sétima tarefa. Essa realidade é interessante, visto que, proporcionalmente ao número total de alunos de cada grupo, o grupo 2 foi o que teve o menor número de alunos realizando todas as atividades do curso.

Para conhecermos mais sobre as estratégias utilizadas por esse grupo no uso do material hipertextual do *Read in Web*, conseguimos contatar e entrevistar oito usuários dentre os alunos do grupo 2. Dos entrevistados, somente um aluno tinha experiência prévia com cursos *on-line*. Comparando-se ao ensino presencial tradicional, cinco usuários apontaram como principais vantagens do curso a flexibilidade de horário e dia para as lições, e o fato de o curso ser orientado especificamente para a compreensão do texto em inglês. Como desvantagens, dois alunos indicaram a falta de ajuda imediata de um professor, um usuário relatou que a leitura na tela é cansativa e outro apontou a ausência de um e-mail para tirar dúvidas. Seis alunos entrevistados do público-alvo tinham como expectativa do curso melhorar a compreensão de leitura na língua inglesa e, segundo eles, foi atendida. Sete dos oito usuários entrevistados liam regularmente textos acadêmicos em inglês durante o curso, que é uma prática altamente recomendada pelos *designers* do curso para desenvolver a compreensão dos textos na língua-alvo. Em relação à cobrança durante o curso, cinco entrevistados acreditam que já existe uma cobrança suficiente, ou seja, a senha é cortada se o aluno deixa de fazer cinco lições.

Dentre os oito alunos, cinco acessavam regularmente o áudio, dois não tinham interesse nessa atividade e um não conseguia ouvir o texto oral por dificuldades técnicas.

Quanto às estratégias empregadas pelos alunos do grupo 2 na consecução do curso, a rotina de trabalho não foi um fator constante entre os oito alunos, como ocorreu com o grupo anterior. Houve uma diversificação em relação à disciplina de estudo no decorrer do curso. De acordo com as entrevistas, apenas três alunos seguiam uma rotina fixa para fazer o *Read in Web*, conforme exemplificam os excertos de dois deles (A1 e A8).

Excerto 8

A1: *Eu sempre estabeleço uma rotina (...) Então eu fazia na hora do almoço e sexta-feira, principalmente depois das 18h, para poder mexer à vontade no material do curso. Eu achava interessante os links com o New York Times, com The Scientific, e aproveitava para dar uma lida e ver como estava.*

Excerto 9

A8: *Eu marcava um dia e horário para fazer (o curso). Eu tinha toda a minha semana organizada em função dos horários. Eu tenho um horário para cada coisa, se não eu fico maluca. Como eu tinha um horário para o grupo de estudo, tinha para o Read in Web, com o mesmo peso, e cumpria a risca.*

Os outros usuários do público-alvo optaram por um acesso mais flexível ao curso.

Vejamos três excertos:

Excerto 10

A3: *Se você fica tantas aulas sem fazer, sua senha seria cortada. Aí a gente era obrigada a fazer, e entrava correndo no curso e não fazia*

direito (...) É uma obrigação, daí você vai e faz correndo, não presta atenção.

Excerto 11

A10: *Com o trabalho e o doutorado, geralmente fazia quando tinha um tempo livre, mas fazer as lições era algo que me preocupava.*

Excerto 12

A12: *Não tinha rotina. Eu tentava impor, mas não conseguia. Eu tentava fazer, mas sempre havia lições novas e eu tentava fazer o mais rápido possível.*

Houve também o aluno A14 que seguiu uma rotina apenas por um tempo:

Excerto 13

A14: *Eu tenho muita dificuldade para estabelecer uma rotina que dure. Eu trabalho, tenho dois filhos, então teve uma época que consegui seguir uma rotina. Tinha um dia por semana, às 16h, que eu fazia aqui na Unicamp, porque não tinha Internet em casa.*

Em relação à rotina e disciplina no estudo, portanto, os excertos acima sugerem que a estratégia de estabelecer um horário para as atividades do *Read do Web* não se aplica a todos esses alunos pesquisados do grupo 2, pertencentes ao público-alvo. De acordo com esses excertos, pode-se perceber que os alunos que seguem uma disciplina de estudo parecem aproveitar melhor o material do curso, e têm mais tempo para explorar o material. Em contraste, alguns alunos que não estabelecem uma rotina fixa de estudo, parecem tirar pouco proveito do material, realizando rapidamente as atividades obrigatórias apenas para evitarem o acúmulo de cinco lições e, conseqüentemente, o bloqueio da senha para acessar o curso. Isso indica que, embora o curso deixe aberta a opção de horário, é recomendável que os alunos fixem alguns horários em suas agendas

para facilitar a disciplina de estudo. Isso talvez precise ser enfatizado antes, no início do curso.

Questionados sobre as estratégias de utilização do material hipertextual do curso, as respostas foram variadas. Sete dos oito alunos entrevistados lia o texto e respondia as questões de compreensão, e depois havia uma diversificação nas escolhas das atividades seguintes.

Os alunos A1 e A13, por exemplo, após realizarem as tarefas obrigatórias de leitura e compreensão do texto, procuravam os exercícios gramaticais do tutorial. Ambos são da área de exatas e gostam de aprender pela repetição. Os excertos abaixo ilustram suas estratégias para a utilização do material:

Excerto 14

A1: Eu tento seguir a metodologia do Read in Web: ler o texto, depois fazer as atividades (...) Eu respondia o mais rápido possível as perguntas em português e me concentrava no texto, no vocabulário e na gramática. A gramática para mim era muito boa. Se bem que a gramática exige mais de exercício e prática. Há exercícios de gramática, mas são poucos. Uma sugestão é que haja mais exercícios de gramática (...) A vantagem pra mim (do Read in Web) é que posso repetir à vontade (...), para mim, a aprendizagem acontece pela repetição.

[Excerto 15

A13: Primeiro eu lia o texto e ia procurando palavra por palavra. Lia todo o texto e depois entrava nas atividades, nas perguntas do texto. Depois ia para o tutorial, que tinha um pouco de gramática (...) Os exercícios, às vezes, não eram repetitivos, e cada hora foca uma coisa. Então, a gente que é de Exatas, fomos treinados a repetir. A repetição ajuda a aprender. Tanto que temos listas enormes de exercícios e os 10 primeiros focam um ponto, os próximos 20 um outro ponto. (...) Deveria ter mais exercícios, mas mais básicos. O mesmo tópico com mais exercícios, mais exemplos.

De acordo com os excertos acima, os alunos A1 e A13 fazem as duas primeiras atividades de leitura e perguntas de compreensão como a maioria dos alunos do grupo-alvo, e depois utilizam estratégias de repetição na aquisição da gramática. Devido ao estilo de aprendizagem por repetição de ambos os alunos, eles sugeriram mais exercícios gramaticais no curso. Concordamos que essa sugestão pode ser válida, tendo em vista que no contexto instrucional de inglês como língua estrangeira, isto é, uma situação de não-imersão na língua-alvo, o aluno terá menos oportunidades de exercitar o conteúdo da lição fora do curso²⁵. Além disso, vários teóricos (O'Malley e Chamot, 1990; Skehan, 1999; Robinson, 2002 etc.) destacam o papel da repetição na aprendizagem da LE para a consolidação de conteúdos estudados. No entanto, ampliar demais as possibilidades de exercícios parece não ser uma solução, já que os alunos em geral não acessam um número muito grande de tarefas na realização das lições. Outras alternativas precisariam ser pensadas.

Outra estratégia na utilização do curso foi a impressão de materiais utilizada pelo alunos A14 e A2, segundo indica os excertos a seguir.

Excerto 16

A14: *Depois que a gente faz as primeiras atividades, o curso fica bastante amigável. Eu gosto de imprimir o texto para ter ele fácil para responder as perguntas. Quando eu não acertava a pergunta, eu voltava ao texto (impresso) para ver o porquê.*

²⁵ Não estamos nos referindo aqui ao método áudio-lingual de ensino de LE, mas à aprendizagem das questões linguísticas da língua-alvo que estão sendo utilizadas dentro do próprio texto principal da lição, pois é esta a abordagem do curso.

Excerto 17

A2: Tinha uma hora que eu cansava na tela. Então eu tinha mania de imprimir, traduzir, rascunhar e quando ia responder as atividades na tela, eu já ia com as respostas prontas. Me incomodava ficar olhando muito tempo na tela. Não que o curso não seja legal; ele é melhor do que você ter um compromisso, se deslocar, ter aquele horário... Mas esse jeito de imprimir e estudar me ajudou. Eu imprimi tudo: o texto, as perguntas, os tutoriais, a gramática, e coloquei na sequência e apostilei todo o curso. Então quando dava para eu ler o material, eu lia, e, depois, quando ia para o computador, eu já sabia o que eu ia responder, porque já tinha feito a leitura. Para mim, assim foi menos cansativo; uma hora na tela já me cansa, porque você vai responder a pergunta e tem de voltar para o texto, daí você volta na pergunta de novo, daí você diz: “Puxa, eu não entendi”, daí você volta no texto de novo. E quando imprimia e lia o texto, eu não tinha dúvida na resposta. Eu não precisava ficar abrindo para releitura; o material estava ali nas minhas mãos. Assim, quando entrava no computador, eu já entrava para fazer uma atividade rápida.(...) Eu acho que tem um limite para fazer as atividades no computador, e depois disso não tem rendimento.

Quando eu comecei o curso, eu não tinha sacado essa idéia de imprimir (...). Acho que foi na terceira lição que decidi imprimir, ler, entender, e depois, quando entrava on-line, respondia as questões. Daí o material impresso fica, também, como material de consulta. Às vezes eu ouvia uma palavra, e lembrava do texto onde li; então eu ia ao texto e via o significado daquela palavra.

Há vários pontos que podemos destacar nos excertos 16 e 17 acima. Primeiro, semelhante aos alunos do primeiro grupo, os alunos A2 e A14 utilizavam a impressão do material digital do curso para realizar as atividades. Para o aluno A2, o estudo na tela e na estrutura hipertextual (abrir e fechar *links*) parecia ser cansativo e, segundo ele, “*tem um limite (...) e depois disso não tem rendimento*”. Por essa razão, ele passou a imprimir todas as atividades do curso, diferentemente dos outros alunos (A5 e A9) que imprimiam apenas o texto ou o texto, dicionário e apostila gramatical. Esse fato parece confirmar, conforme apontado por Moore (1993) que, na situação de aprendizagem independente

com grande distância transacional, o aluno busca estratégias de estudo que sejam mais adequadas para a apropriação do conhecimento desejado. Com esse propósito, ele pode utilizar o material de modo não previsto pelos *designers* do curso, um fato observado igualmente no grupo 3 (ver discussão nas pp. 102-104).

É interessante salientar, também, nos excertos acima, que foi somente depois das lições iniciais que os usuários A2 e A14 ficaram mais familiarizados com o curso e encontraram um modo mais apropriado para estudar, como aconteceu com o aluno A5 do grupo anterior. Isso sugere que, para alguns alunos, é necessário um pouco de tempo e paciência para encontrar as estratégias adequadas para a utilização do material hipertextual do curso. Talvez, por essa razão, três dos alunos do grupo 2 indicaram que é necessário ter perseverança para a consecução do curso.

Em relação às possíveis dificuldades de vocabulários enfrentadas no curso e as estratégias utilizadas nessa situação, cinco dos oito alunos entrevistados do grupo 2 usaram um dicionário impresso para sanar as dúvidas (semelhante aos do primeiro grupo), dois consultaram livro e material de cursinho de inglês e um aluno empregou um dicionário on-line gratuito²⁶. Questionados sobre a necessidade de um professor *on-line* para auxiliá-los nos problemas, a maioria do grupo 2 (06 usuários) pensam que seria suficiente um e-mail para tirar dúvidas, e um aluno acredita que não há necessidade de professor. É interessante destacar que a opinião de haver apenas um e-mail para sanar as dúvidas é o parecer da maioria dos 18 alunos entrevistados (11 usuários). Isso se deve, provavelmente, por ser um meio prático para os alunos, visto a sua falta de tempo

²⁶ Devido a essa necessidade de um dicionário mais completo, o *Read in Web* disponibilizou na sua página, no decorrer desta pesquisa, *links* para acesso a quatro dicionários *on-line* e outros materiais na *web*.

apontada nos questionários e entrevistas, e também devido ao próprio formato do curso, que já busca antecipar e trazer soluções para as dificuldades dos alunos estudando no contexto automonitorado. A solução de um e-mail, porém, tendo em vista o grande número de alunos envolvidos por semestre no curso (cerca de 300), pode frustrar as expectativas de retorno imediato de resposta. Um outro problema que pode surgir da disponibilidade de um e-mail para dúvidas é expresso pelo aluno A13:

Excerto 18

A13: Um e-mail acho que seria conveniente, mas coitado do professor que teria de responder esses e-mails. Eu acho que os alunos iam abusar demais para tirar dúvidas, por exemplo, de gramática, que não é o foco do curso. Nesse curso, o aluno tem de se virar sozinho. Aluno de pós-graduação tem mais essa obrigação ainda. Então eu acho que, não que seria desnecessário, mas se não tiver ajuda o aluno vai tentar se virar sozinho. Eu acho que quanto mais recursos tiver melhor será para o aluno, mas aluno é abusado, não é? Se o professor é muito bonzinho e toda hora que você vai na sala dele ele te atende, o aluno vai abusar disso.

No que diz respeito às sugestões que poderiam ajudar o grupo-alvo na utilização do material hipertextual do *Read in Web*, dois usuários opinaram que uma atividade por semana seria melhor, em vez de duas, devido ao tempo limitado, conforme explicitado abaixo:

Excerto 19

A8: Fazer duas atividades por semana parece, a princípio, tranquilo. Mas não é, porque a gente perde mais de 1-2 horas por semana, e tem as coisas do mestrado e da vida. Eu achei bem difícil cumprir o prazo com duas atividades por semana. Eu acho que isso foi a minha dificuldade. (...) O tempo era muito limitado. Eu gostava muito de fazer curso, mas a hora que eu acabava eu estava exausta e não ia ter outro tempo na semana

para fazer isso. Então sempre acumulava. De vez em quando eu recebia os bilhetinhos de atividades acumuladas. Eu sempre estava fazendo, mas sempre acumulava.

Excerto 20

A10: *Eu gostaria de ter mais tempo para as lições e mais lições. Às vezes não dava tempo de fazer as duas lições por semana. Aí eu ficava aflita, porque não conseguia fazer. Mas eu gostaria que o curso tivesse mais lições além das oferecidas. Achei os textos de um bom tamanho, não muito longos. Gostei.*

Além de diminuir as atividades semanais do curso, o aluno A10 sugeriu mais lições no material. Na realidade, cinco alunos do segundo grupo sugeriram ter uma seqüência do curso, pois seria uma forma de aumentar gradualmente a dificuldade dos textos e de continuar exercitando a leitura em inglês. O aluno A13 acrescenta ainda, nessa continuação do material, uma preparação para o exame de proficiência em inglês *Toefl*, que não se enquadra aos objetivos propostos para o curso:

Excerto 21

A13: *Eu acho que poderiam fazer um segundo nível com outros textos e mais exercícios de gramática, e exigir mais a gramática, o que seria bom para o aluno (para aqueles que não estão podendo fazer outros cursos de inglês). Eu acho que é um trabalho importante e atende a comunidade toda da Unicamp, mas que seria bom que tivesse mais gramática e, futuramente, tivesse um Toefl para você fazer. (...)*

Eu publiquei um artigo no exterior e queria apresentar esse trabalho num congresso internacional lá fora, mas para eu poder usar o dinheiro da reserva técnica que eu tenho disponível para participação em congressos (da Cnpq, Fapesp), eu tenho de passar o Toefl. A Fapesp só libera o dinheiro se você passar no Toefl (que eu ainda não fiz). Então, quer dizer,

eu consegui publicar lá fora, só que eu não posso ir lá apresentar esse trabalho porque eu não tenho o Toefl.

A sugestão do aluno A8 é bastante válida, visto que essa necessidade de interagir com a comunidade científica mundial foi apontada por outros alunos entrevistados no grupo 3, que abordaremos mais adiante. Infelizmente, a dificuldade que se apresenta quanto à essa seqüência do curso, segundo sua coordenadoria, são os limitados recursos humanos e financeiros, que retarda e dificulta a implantação de projetos pedagógicos dessa natureza. Feita essa ressalva, é interessante observar que esse aluno, em relação à situação de estudo automonitorado, tem um objetivo específico e busca extrair do material o apoio possível na direção de suas metas. As críticas indicam o que ele percebeu como central para alcançar seu objetivo de se preparar para o exame *Toefl*.

Outra sugestão para facilitar a utilização do material do curso, e que já foi apontada e discutido no primeiro grupo, foi a do sistema guardar as tarefas feitas, e não o computador do usuário, pois um grande número de alunos utiliza diversos computadores da universidade durante o curso, conforme exemplifica o excerto 22:

Excerto 22

A3: Bem, aqui na Unicamp eu acessava normal, mas em casa era ruim de acessar. Na verdade, na minha casa eu estava sem computador e daí eu ia para algum outro computador.(...) Quando acessava nos outros computadores eu ficava perdida, porque não marcava o que já tinha feito, e ficava procurando: O que eu já fiz? Eu ficava meio perdida—era como se eu estivesse entrando pela primeira vez, estava tudo em branco.

Devido a essas dificuldades de desorientação quanto às lições realizadas ou não, o aluno A8 sugere que o curso disponibilize um cronograma para o semestre, segundo detalha o usuário:

Excerto 23

A8: Se tivesse datas, tipo cronograma, a pessoa poderia ter noção do que o que ela deveria ter feito naquela semana, acho que seria bom. Isso porque algumas vezes que eu recebi o bilhete de atividades acumuladas eu pensava: “Mas eu não estou atrasada; eu fiz na semana”. Eu não tinha idéia do que era atrasada. Que semana que começou o curso? Que semana nós estamos? Quantas atividades já foram? Quantas eu deveria ter feito? Quantas eu fiz? Ter um cronograma disponível ajuda. Por exemplo: Semana de 1 a 7 de maio: Módulo X, atividades 1 e 2; Semana de 8 a 15 de maio: Módulo X, atividades 3 e 4. Isso permite a pessoa se localizar no tempo, e eu acho interessante.

Creemos que a sugestão supra mencionada é interessante e aparentemente fácil de ser implementada, e pode ajudar a orientar um pouco o usuário com respeito à localização das lições do curso ainda não realizadas.

Finalmente, a última sugestão do grupo 2 diz respeito ao dicionário do curso e envolve, também, aspectos de navegação do curso:

Excerto 24

A1: A parte de vocabulário era separada para cada texto, é bom, mas eu penso que se tivesse um vocabulário, um dicionário com todos os vocabulários seria bom. Às vezes eu não lia um texto só; meu problema sempre foi vocabulário, então eu deixava o vocabulário aberto para poder voltar. Se fosse um único vocabulário, eu acho que seria mais prático em termos de abrir janelas. Ficaria menos janelas abertas e fácil de acessar. (...) O único problema que achei é que, às vezes, abria muitas janelas e ficava um pouco perdido. Eu recorria bastante ao dicionário e vocabulário. Ficava muitas janelas abertas e com a mesma função. (...)

Eu acho que poderia deixar um dicionário para cada texto, mas poderia se oferecer um dicionário geral com todos os vocabulários.

Para o aluno A1, facilitaria a navegação do curso se houvesse um dicionário geral, pois ele abriria apenas uma janela. A questão de muitas janelas abertas permitida pela estrutura hipertextual do curso pode, às vezes, dificultar o desempenho no curso, conforme ilustra o excerto a seguir:

Excerto 25

A12: *Como era um curso on-line você precisava ir e voltar, precisava manusear as janelas que se abriam e você se perdia um pouco, mas o manuseio tinha de ser assim porque é on-line, e existe para facilitar o texto. Seria o mesmo se eu começasse a abrir vários livros ao mesmo tempo. Às vezes eu tentava abrir uma janela de outra janela e me confundia.*

A pouca experiência de cursos digitais dos 16 alunos entrevistados que concluíram o curso (apenas três tinham experiência prévia), pode ter sido um fator que também afetou as dificuldades de navegação. Consideramos que, devido a essa in experiência, o aluno não possui parâmetros para comparar cursos digitais, e isso é refletido na frase extraída do excerto acima “*você se perdia um pouco, mas o manuseio tinha de ser assim porque é on-line*”. Com o rápido aumento e propagação de cursos *on-line*, alguns alunos poderão já trazer de início mais experiência no contexto virtual, outros, porém, poderão necessitar de auxílio no desenvolvimento de competências básicas que os preparem para o estudo *on-line*. Lynch (2001) ressalta, de fato, a necessidade de preparação de alunos para cursos *on-line* (ver capítulo 1, seção 1.2.2).

A seguir, abordaremos o grupo 3, que possui um nível de compreensão de leitura em língua inglesa acima do previsto para o público-alvo.

4.3.1.2.3 Grupo 3 – Alunos com leitura avançada em inglês (70 a 100%)

Os dados do questionário pós-curso do grupo 3 estão apresentados nas Figuras 17 e 18 abaixo.

Respostas do questionário pós-curso Nível de compreensão 70-100% - total de 20 alunos (curso concluído)	
Dificuldades enfrentadas: Tempo escasso..... 08 Não há contato entre aluno e professor 05 Falta de assistência on-line..... 03 Problemas com a Internet..... 02 Falta de cobrança de tarefas..... 01 Problemas com o computador.....0 Perguntas difíceis.....0 Textos difíceis0 Tempo gasto para cada lição: 30-50 mins. 10 1h-1h30 08 2h..... 0 mais de 2h..... 01 não respondeu.... 01	Sugestões sobre o curso: Ter mais tempo para as atividades 03 Guardar no sistema as tarefas feitas..... 02 Ter um <i>feedback</i> do curso 01 Aprofundar a gramática 01 Ter um curso mais avançado 01 Oferecer certificado de conclusão..... 01 Comentários sobre o curso: Possibilidade de áudio é bom 01

Figura 17: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 70-100%) – I

De acordo com os dados do questionário pós-curso, apresentados na Figura 17 acima, quase a metade dos alunos do grupo 3 (08 usuários) também avaliaram o tempo escasso como sendo uma dificuldade encontrada. Em seguida, um quarto do grupo (05 alunos) indicou a dificuldade de falta de contato entre aluno e professor. É interessante destacar que essa dificuldade foi mencionada por apenas um aluno do grupo-alvo. Em outras palavras, os alunos do grupo 3, com nível de compreensão acima do grupo-alvo, aparentemente sentiram mais a ausência do professor no curso que aqueles que tinham um conhecimento inferior de inglês. Uma provável explicação para isso seria o fato de

que alguns usuários, já com nível bom de leitura, se interessaram pelo curso para alcançar outros objetivos não propostos pelo *Read in Web*, conforme os dados de algumas entrevistas que abordaremos adiante. Como consequência, eles tiveram de superar sozinhos as dificuldades de adaptar o material aos seus próprios objetivos e, por essa razão, sentiram mais a falta de contato com o professor. Outras dificuldades enfrentadas por esse grupo foram a falta de assistência *on-line* (03 alunos), problemas com a Internet (02 alunos) e falta de cobrança de tarefas (01 usuário).

Em relação ao tempo gasto com cada lição, a metade (10 alunos) indicou 30-50 mins., em contraste com apenas cinco alunos do grupo 2 que indicou esse tempo. Uma primeira hipótese por gastarem menos tempo seria uma consequência natural por terem uma proficiência de leitura maior. Outra hipótese seria que esse grupo de alunos, já com um bom nível de compreensão, passam rapidamente as atividades obrigatórias centrais que exigem mais tempo (texto e perguntas de compreensão) e vão direto nas atividades onde tem especial interesse. Considerando os demais alunos desse grupo, oito usuários gastam 1h-1h30 para cada lição (tempo previsto pelos designers para o nível intermediário), um usuário despende mais de 2h e um não respondeu a questão.

De modo semelhante ao primeiro e segundo grupos, foram poucos os alunos que fizeram sugestões no questionário pós-curso. Três usuários mencionaram a necessidade de ter mais tempo para as atividades, um dado idêntico ao do grupo-alvo. Dois usuários sugeriram que as tarefas sejam guardadas no sistema, e as outras quatro sugestões foram indicadas por um aluno cada uma: ter um *feedback* do curso, aprofundar a gramática, ter um curso mais avançado e oferecer certificado de conclusão. Três dessas últimas sugestões já foram mencionadas nos grupos anteriores, sejam nos questionários ou

entrevistas. E o único comentário do curso foi sobre a apreciação do aluno pelo oferecimento do áudio do texto.

A seguir, focalizaremos o percurso realizado nas lições do *Read in Web* por 19 alunos do grupo 3 (um aluno não respondeu essa questão). A primeira atividade acessada pelos 19 alunos foi: leitura do texto—16 alunos; áudio do texto—02 alunos; exercícios do tutorial—01 aluno.

A segunda atividade realizada foi: leitura do texto—01 usuário; perguntas do texto—03 alunos; áudio do texto—05 alunos; consulta a dicionário—05 usuários; consulta às estratégias de leitura—02 alunos; exercícios do tutorial—03 usuários.

A terceira atividade feita foi: leitura do texto—01 aluno; perguntas do texto—04 usuários; áudio do texto—01 aluno; consulta a dicionário—02 alunos; consulta às estratégias de leitura—03 usuários; exercícios do tutorial—05 alunos e consulta à apostila de gramática—03 alunos.

A quarta atividade acessada pelos usuários foi: perguntas do texto—08 usuários; consulta a dicionário—01 aluno; consulta às estratégias de leitura—01 aluno; exercícios do tutorial—03 usuários e consulta à apostila de gramática—05 alunos.

A quinta atividade realizada foi: leitura do texto—01 aluno; perguntas do texto—02 usuários; consulta a dicionário—02 alunos; consulta às estratégias de leitura—03 usuários; exercícios do tutorial—05 alunos e consulta à apostila de gramática—04 alunos.

A sexta atividade feita foi: perguntas do texto—01 aluno; áudio do texto—01 aluno; consulta a dicionário—04 usuários; consulta às estratégias de leitura—04 alunos; exercícios do tutorial—01 usuário e consulta à apostila de gramática—01 usuário.

Finalmente, a sétima atividade acessada foi: perguntas do texto—01 aluno; áudio do texto—01 aluno; consulta a dicionário—03 usuários; consulta às estratégias de leitura—02 alunos e consulta à apostila de gramática—02 usuários.

Essa descrição pode ser observada, em síntese, na Figura 18 abaixo.

Seqüência de estudo do material do Read in Web Leitura avançada em inglês - 19 alunos (curso concluído em 2004) (*um aluno não respondeu a questão)								
Ordem de acesso das atividades	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES							N° de alunos por ordem de acesso
	Texto	Perguntas do texto	Áudio	Dicionário	Tutorial Estratégias	Tutorial Exercícios	Apostila Gramática	
1°	16	-	02	-	-	01	-	19
2°	01	03	05	05	02	03	-	19
3°	01	04	01	02	03	05	03	19
4°	-	08	-	01	01	03	05	18
5°	01	02	-	02	03	05	04	17
6°	-	01	01	04	04	01	01	12
7°	-	01	01	03	02	-	02	09
N° de alunos por atividade acessada	19	19	10	17	15	18	15	

Figura 18: Resultado do questionário pós-curso (compreensão 70-100%) – II Seqüência de estudo

Podemos notar, através da Figura 18 acima, que a maioria dos alunos (16 usuários) com nível mais avançado de inglês lêem o texto em primeiro lugar, como os grupos anteriores. A diferença começa a partir da segunda atividade, quando suas escolhas já se diversificam bastante. É interessante salientar que, em contraste com os outros grupos, quase a metade dos alunos com o perfil de compreensão de leitura avançada respondeu as perguntas do texto somente em quarto lugar. Isso indica que, para o usuário que possui um nível bom de compreensão da leitura em língua inglesa, uma das atividades principais do curso, ou seja, responder as questões de compreensão, tornou-se

uma tarefa secundária. Conforme apresentaremos na análise das entrevistas, vários alunos desse grupo realizam o curso com objetivos variados na direção de melhorar o inglês.

Em relação ao áudio do texto, podemos observar que, de modo similar aos grupos anteriores, praticamente apenas a metade dos alunos (10 usuários) acessaram esse ambiente. Outra semelhança aos dos outros níveis é o baixo número de alunos (09 usuários) que acessaram a sétima atividade, sendo que já começa ocorrer uma sensível queda a partir da sexta. Veremos, a seguir, os dados obtidos com as entrevistas para mais detalhes sobre a utilização do material pelos alunos desse grupo.

Conseguimos contatar e entrevistar seis dos 20 alunos que concluíram o curso e que se qualificaram com um nível de compreensão de 70-100%. Apenas dois deles já tinham feito cursos *on-line* antes. Em comparação aos cursos presenciais, as vantagens do curso são: poder controlar seu próprio horário e dia para fazer as atividades (03 alunos); o próprio estilo do curso e as diversas ferramentas que disponibilizava (02 alunos); e poder massificar o curso para muitos usuários (01 aluno). Quanto às desvantagens, quatro alunos apontaram a inacessibilidade de um tutor para ajuda imediata, outro usuário salientou a dificuldade de se ter disciplina no curso e o último acredita que é mais complicado que o curso tradicional. É interessante salientar também, que todos os seis alunos liam textos acadêmicos de sua área durante o curso, sendo que dois liam também uma revista em inglês.

No que diz respeito à cobrança de atividades durante o curso, cinco entrevistados opinaram que não é necessário mais cobrança além da atual, e que o corte da senha é suficiente. Em relação ao áudio do texto, ele era acessado por cinco dos seis alunos do

grupo 3, sendo que um aluno estava impossibilitado de ouvir porque o computador utilizado não tinha placa de som.

As expectativas dos alunos do terceiro grupo em relação ao curso eram diversificadas, em contraste às do grupo-alvo que visava especificamente melhorar a compreensão de leitura em inglês. Três dos seis alunos eram doutorandos e necessitavam envolver-se mais diretamente com a comunidade científica mundial através de publicações no exterior, participações em congressos e pesquisas internacionais etc. Sendo assim, somente a compreensão de textos em língua inglesa já não era mais suficiente²⁷. Portanto, alguns usuários, tanto doutorandos como mestrandos, já com um nível de compreensão escrita acima do previsto, queriam não apenas manter a compreensão escrita na língua-alvo, mas também melhorar o inglês de forma geral (05 usuários) e em campos específicos como a gramática (01 aluno), a escrita (01 usuário), e a compreensão oral (01 aluno).

Os excertos abaixo ilustram esses objetivos e como isso se refletia nas estratégias de utilização do material do curso:

Excerto 26

A4: Eu esperava realmente aprender mais de gramática, e nisso tive minhas expectativas satisfeitas. A parte de interpretação de textos não me acrescentou muito. Eu já tinha uma bagagem prévia de inglês e, então, isso não me acrescentou muito.(...) Para mim, eu já queria mais exercícios de gramática. Eu estava principalmente atrás disso.(...)

Eu adorava os exercícios do tutorial. Eu perdia muito tempo no tutorial, depois eu partia para o texto. Nos textos tinha muita interpretação, e

²⁷ Esses alunos também salientaram a necessidade de passar o *Toefl* ou outros exames oficiais de proficiência de inglês para receber o auxílio financeiro da Fapesp, Capes ou Cnpq disponíveis no doutorado para os congressos e atividades internacionais.

tinha aquela parte das respostas sugeridas que, bem, acabava que você colava as respostas. Na hora que não dava tempo, era a hora que eu colava as respostas das perguntas de interpretação do texto. Não tinha como não colar. Mas a parte da gramática eu achei muito interessante. Eu acessava o áudio e tudo o que tinha disponível no curso eu acessava. Quando o tempo era curto, o que ficava falho era a interpretação do texto. Eu perdi mais tempo na gramática. Eu achava muito interessante a forma dos exercícios. Tinha aquele material de apoio que você podia imprimir. Eu gostei muito dessa parte. Já a interpretação dos textos eu não gostei muito.

O aluno A4 acima já possuía um nível bom de leitura em inglês, por essa razão seu objetivo no curso era aprofundar seu conhecimento na gramática. Suas estratégias para utilizar o material hipertextual do curso eram direcionadas principalmente para a gramática da lição. Segundo o excerto 26, as atividades que eram centrais do curso (leitura do texto e perguntas de compreensão) tornaram-se tão secundárias para o usuário que ele muitas vezes copiava as respostas das questões de interpretação, visto que não necessitava desse conhecimento.

No excerto seguinte, o interesse do usuário era desenvolver a escrita e o áudio e desenvolveu uma estratégia para tentar alcançar esse propósito:

Excerto 27

A7: *Eu esperava ter um melhoramento do meu nível de inglês, principalmente da escrita. E acho que a frustração, se posso dizer que é frustração, é que não aprofundou muito. E, se possível, desenvolver a fala e a compreensão oral também.*

Primeiro, eu começava com o áudio; eu ficava ouvindo sem ler o texto, eu queria treinar o ouvido e ver quanto eu ia aprender do texto, como se eu estivesse só ouvindo a pessoa falar. E daí eu percebi que não entendia nada. (...) Eu fazia o áudio até entender mais ou menos o texto, geralmente umas três ou quatro vezes.(...) Depois do áudio, eu partia para a leitura do texto mesmo,

já com a janela do vocabulário aberta—freqüentemente eu tinha dúvidas no vocabulário.

Daí eu ia para as perguntas do texto e tentava responder em inglês para aprimorar minha escrita em inglês, porque fora isso daí—tinha os exercícios lá que eram alternativas, mas não tinha nada para escrever realmente (em inglês). Depois das perguntas, eu ia para o tutorial e os exercícios de gramática. As estratégias de leitura deixava por último—era a parte que menos me interessava. Não que seja descartável, ela ajudava quando eu não tinha entendido o objetivo do texto, mas raramente ela me ajudou muito, comparando com outras partes.(...)

Para responder as perguntas, eu tinha de voltar no texto para pegar alguma palavra que eu tinha esquecido, ou mais complicada de escrever e já treinava. Daí pegava as frases prontas do texto para ir treinando, porque eu tinha certeza que elas estavam redigidas corretamente. Se eu elaborasse as respostas, eu não teria certeza se elas estariam corretas. Depois, respondendo os exercícios, eu olhava a gramática e, por último, as estratégias de leitura.

Segundo o excerto acima, para desenvolver a compreensão oral, o aluno A7 acessava o áudio como primeira atividade do curso, e o repetia várias vezes. Em seguida, desenvolveu uma estratégia para tentar desenvolver a escrita. Após ler o texto principal, ele procurava responder todas as perguntas de interpretação em inglês. Para tanto, ele buscava redigir suas respostas apoiado no texto, pois sabia que o texto oferecia uma referência lingüística confiável e adequada da redação. Segundo o usuário, as estratégias de leitura não lhe ajudaram muito, visto que a compreensão escrita não era sua necessidade atual.

Outro aluno, que tinha como objetivo melhorar de modo geral o inglês, ficou desorientado no início do curso em relação à estratégia de utilização do material hipertextual:

Excerto 27

A11: *No começo eu fiquei um pouco perdida. Depois eu arrumei uma estratégia minha: primeiro eu ia no texto, depois ia procurar as palavras que não conhecia no texto. Eu não usei o tutorial; para mim eu achei melhor não usar. Terminado de ler o texto, eu usava o dicionário e o conjunto de palavras-função. Então eu ia responder as perguntas. Por último, eu ia para a gramática, onde eu dedicava mais tempo.*

Essa desorientação e a procura por uma estratégia para trabalhar com o material do curso foi salientada por outros alunos de ambos os grupos anteriores. Isso denota que é um problema que independe do nível de proficiência da língua-alvo, mas parece ser consequência do novo meio de estudo no ambiente digital.

Em relação à estratégia de rotina de estudo durante o curso, esse grupo assemelhou-se ao grupo-alvo, isto é, houve uma diversificação de respostas quanto à disciplina na consecução do curso. Dentre os seis alunos entrevistados, dois seguiram um horário pré-estabelecido durante todo o curso, dois tentavam seguir uma rotina de estudo, mas muitas vezes falhavam, e dois nunca fixaram um horário pré-determinado, ainda que os últimos admitiram que isso os atrapalhou no curso.

Com respeito às sugestões que poderiam beneficiar esses alunos na utilização do material, esse grupo foi o que mais apresentou idéias, provavelmente devido ao fato já mencionado de utilizarem o material visando um escopo mais amplo de objetivos. Por exemplo, dois alunos sugeriram mais exercícios de gramática, dois solicitaram que o curso oferecesse também as respostas das perguntas de compreensão em inglês, um aluno propôs que as respostas de compreensão de texto fossem inseridas na lição seguinte, e outro sugeriu um curso específico para doutorado.

Além dessas propostas, um usuário com experiência em outros cursos *on-line*, fez várias sugestões:

Excerto 28

A15: *Eu gosto mais da apresentação do Teleduc, pois os menus estão sempre ali. O Read in Web pipocava uma e outra janela, ele era meio complicado.(...) Eu acho que o curso é muito bom, os textos são muito legais e interessantes. Eu não gostei de abrir muitas janelas.(...) Talvez ele poderia ter um jeito mais do Teleduc com o menu sempre aparecendo e não abrir uma janela e outra janela e outra janela.(...)*

Outra coisa, as tarefas feitas são mantidas no seu computador, e às vezes, eu faço em outro computador ou limpo o meu computador, porque se deve limpar com frequência e tal, e você não tem mais as tarefas que você fez. Talvez pudesse ser como o Teleduc, que é armazenado no servidor. O Teleduc disponibiliza um portfolio e você pode colocar lá um arquivo doc, um pdf.(...). Eu acho que as respostas poderiam ser guardadas no servidor.

[E uma sugestão para motivar o aluno através de e-mails:] Aqueles e-mails ameaçadores (“Vamos quebrar as suas pernas se você não fizer as lições e tal”) me ajudaram a dar um pouco mais de ritmo. Talvez e-mails seriam bons assim: cada vez que se abre uma nova lição manda um e-mail para o cara, não ameaçador, mas um e-mail cordial convidando o cara “Olha só aquilo...Temos mais uma tarefa... Vamos participar...” E não e-mail ameaçador.

Além de abordar o problema de muitas janelas, apontado por dois alunos no grupo-alvo, o aluno A15 sugere também que deveria haver um meio para guardar as atividades no sistema do curso e não no computador do usuário, uma proposta salientada por outro usuário desse grupo e por mais dois alunos dos grupos anteriores. Quanto à sugestão de e-mails, concordamos que seria interessante enviar automaticamente, pelo próprio sistema, e-mails em tom positivo visando atrair a atenção e o interesse do usuário para as próximas lições. Esta seria uma oportunidade de inserir uma forma de diálogo no sentido proposto por Moore (1993), ou seja, para o autor o termo “diálogo” é reservado

para interações positivas. Porém, isso não excluiria o sistema atual de cobranças pelo e-mail, pois é uma forma eficiente de avisar e prevenir o usuário que sua senha será bloqueada se as lições não forem realizadas.

4.4 Conclusões

A análise dos dados dos três grupos compostos pelos 44 alunos sujeitos da pesquisa sugere que:

A. Em relação a diferenças entre os grupos. Cada grupo possui uma tendência no percurso e nas estratégias de utilização do material hipertextual *Read in Web*, variando de acordo com seus interesses e suas necessidades.

No grupo de alunos menos proficientes na leitura em inglês, essa tendência mostrou um fluxo no qual a maioria dos alunos realiza o mesmo percurso de navegação nas quatro primeiras atividades (leitura do texto, perguntas de compreensão, consulta às estratégias de leitura e exercícios do tutorial). Uma tendência que, possivelmente, busca fazer as atividades principais do curso, buscando a “voz do professor” nas orientações e exercícios do tutorial para auxiliá-los a superar a distância transacional que existe nesse contexto. Como estratégias de estudo, os alunos estabeleceram uma rotina rígida para a realização das lições do curso, criaram seu próprio esquema de estudo utilizando a impressão do material digital como um recurso para superar as dificuldades encontradas, já que o material impresso viabiliza também a consulta *off-line*. Para os problemas de vocabulário procuravam auxílio fora do curso, seja em dicionários impressos, livros de inglês ou ajuda de colegas mais fluentes na língua-alvo.

Por sua vez, no grupo focalizado pelo curso, ou seja, alunos em nível intermediário de leitura em língua inglesa, a tendência de percurso foi distinta do primeiro grupo. A maioria fez a leitura do texto como primeira atividade, e quase a metade respondeu as perguntas de compreensão, ou seja, as duas atividades centrais do curso. A partir da terceira atividade o grupo dividiu-se em suas escolhas de percurso. Quanto às estratégias empregadas pelos alunos desse grupo na consecução do curso, a rotina de trabalho não foi um fator constante, pois houve uma diversificação em relação à disciplina de estudo no decorrer do curso. Os alunos com horários pré-determinados pareciam explorar melhor o material do curso e tirar maior proveito. Além disso, semelhante ao grupo anterior, alguns alunos do público-alvo também imprimiam o material digital para facilitar o estudo, e consultavam dicionário impresso para problemas de vocabulário.

E, finalmente, no grupo com leitura avançada na língua inglesa, o percurso na utilização do material *Read in Web* revelou que a maioria dos alunos faz a leitura do texto como primeira atividade. A diferença em relação aos grupos anteriores começa a partir da segunda atividade, pois suas escolhas já se diversificam bastante. Em contraste com os alunos com nível de leitura precária ou intermediária em inglês, quase a metade dos alunos do grupo 3 respondeu as perguntas do texto somente em quarto lugar. Isso mostra que para esses alunos com boa compreensão de textos na língua-alvo, uma das atividades principais do curso (questões de compreensão) tornou-se uma tarefa secundária na utilização do material.

Em relação à estratégia de rotina de estudo durante o curso, o grupo 3 assemelhou-se ao grupo-alvo, isto é, nem todos os alunos optaram por um horário fixo de

estudo. Outras estratégias de utilização do material variavam segundo os diferentes objetivos dos alunos, já que a compreensão textual não era o alvo principal de estudo desses usuários. Mais especificamente, suas estratégias eram, muitas vezes, direcionadas para desenvolver aspectos específicos da língua inglesa, tais como compreensão oral, gramática, redação etc., e esse objetivo de estudo, atrelado a seus interesses e necessidades, determinava os percursos de navegação adotados. Por exemplo, para desenvolver a compreensão oral, um aluno acessava o áudio como primeira atividade do curso e o repetia várias vezes.

B. Em relação a pontos comuns dos grupos. Houve duas características comuns a todos os grupos no percurso das atividades. Primeiro, o áudio foi a atividade menos acessada. Provavelmente, o principal motivo sugerido nas entrevistas foi devido a problemas técnicos (ausência de banda larga, placa de som no computador ou fones de ouvido).

A segunda característica é em relação ao número de atividades acessadas pelos alunos durante o curso. Mais especificamente, se observarmos os quadros sobre a seqüência de atividades acessadas pelos três grupos dentro de cada lição virtual (ver Figuras 14, 16 e 18, respectivamente págs. 73, 84 e 100), pode-se notar a partir da quinta atividade que o número de atividades acessadas tende a cair sensivelmente. Contrastando a ordem de acesso das atividades e o número de alunos (a primeira e a última colunas dos quadros), notamos que, em diferentes ordens e atividades, o aluno tende a fazer até a quinta atividade. Assim, se somarmos os números dos quadros, percebe-se que dos 44 alunos que concluíram o curso, 39 fizeram a quinta atividade, depois apenas 28 fizeram a sexta e, por último, a sétima atividade foi realizada por 16 alunos. Isso indica que há uma tendência de os alunos pesquisados realizarem um número limitado de atividades a cada

lição, devido, provavelmente, ao tempo e esforço requerido pelo material digital no estudo independente, conforme será discutido mais adiante no item E.

É interessante ressaltar que esse limite no acesso de atividades parece corroborar os estudos de Tricot e Rufino (1999) e de Paquelin (2002), apresentados anteriormente neste trabalho (capítulo 1, seção 1.2.1). Tricot e Rufino, discutindo a estruturação de materiais digitais pedagógicos, sugerem que se ultrapassarmos muito a quantidade de quatro *links* tanto na largura quanto na profundidade da estrutura hipertextual, isso pode afetar negativamente o desempenho do aluno. Por sua vez, Paquelin salienta o problema da *granularidade navegacional* ou *distância articulatória* na estruturação de projetos digitais pedagógicos. Mais especificamente, se o número de operações que o usuário necessita realizar para alcançar um objetivo é elevado, existe o risco de o aluno desistir e, portanto, não alcançar o propósito desejado pelo professor/*designer*.

Aplicando esses pressupostos para o contexto da aprendizagem automonitorada, devemos ter em perspectiva o número de tarefas oferecidas em cada lição e nossa expectativa quanto ao desempenho do aluno. Se estudos futuros confirmarem, de fato, essa tendência que constatamos em nossa pesquisa, é importante conscientizar-nos que pode haver, da parte dos alunos, um determinado limite de atividades que serão realizadas; passado esse limite, o usuário pode encerrar a lição. Por essa razão, pode-se inferir que, no *design* de cursos *on-line*, devemos focar em atingir os objetivos pedagógicos do programa para o público-alvo com algumas atividades centrais. Uma vez feita essas atividades, o usuário que desejar, poderá enriquecer seu estudo com outras tarefas e recursos disponibilizados no curso. Nesse caso, visto que o meio digital oculta as páginas do curso, seria necessário também pensarmos em como orientar diferentes

usuários para a execução de tarefas adicionais específicas às suas necessidades, já que os *designers* tem uma visão geral do conteúdo do curso que não é acessível aos usuários.

C. Expectativas em relação ao curso. Quanto às expectativas dos grupos em relação ao curso, os grupos 1 e 2 esperavam melhorar a compreensão de leitura em inglês e a maioria teve suas expectativas atendidas. As expectativas do último grupo eram diversificadas, diferenciando muitas vezes do objetivo central do curso que era desenvolver a compreensão de textos na língua-alvo. Como era de se esperar, nem sempre as expectativas desses alunos foram atendidas plenamente.

D. Fatores positivos do curso. Os fatores positivos do curso mais apontados pelos alunos foi a flexibilidade de dia e horário oferecida pelo ensino *on-line* e o direcionamento do material para questões pedagógicas específicas relacionadas a compreensão da leitura em inglês—meta de aprendizagem da grande maioria de alunos. Em relação às sugestões, algumas referentes à utilização do material foram comuns a todos os grupos. Por exemplo, vários usuários de todos os níveis de compreensão solicitaram que o sistema do curso guardasse as tarefas realizadas no banco de dados do servidor do curso e não no computador do aluno. Outra sugestão foi a de disponibilizar um e-mail para esclarecer dúvidas. Essa sugestão pode não ser tão simples como parece, pois o grande número de alunos envolvidos no curso cada semestre (cerca de 300) pode frustrar a expectativa de uma resposta imediata. Estudos prévios com o material *Read in Web* realizados durante a testagem do material em 2000, indicaram que poucos alunos usaram de fato o canal de interação aberto pela equipe pedagógica do curso. Outra sugestão mencionada por alguns alunos foi a de oferecer menos atividades por semana, devido ao problema de tempo.

E. Dificuldades dos alunos. Quanto às dificuldades, os alunos apontaram vários problemas, como ausência de banda larga, desorientação nas primeiras lições do curso até encontrarem seu próprio esquema de estudo, problemas de vocabulário solucionados com dicionários impressos e *on-line*.

Contudo, a maior dificuldade enfrentada por esses sujeitos de pesquisa foi a questão de disponibilidade de tempo. É interessante destacar que a maioria dos alunos nos três grupos indicou que dedicou 30-50 mins ou 1-1h30 para as atividades. Porém, se considerarmos que nos cursos presenciais de idiomas as aulas são normalmente distribuídas em dois dias e, em geral, são oferecidas duas horas aula consecutivas, então o material *Read in Web* não estaria exigindo tanto tempo dos seus usuários como disciplinas presenciais de língua. Considerando essa questão, por que, então, as sugestões que apareceram em todos os grupos de que houvesse menos atividades por semana? Uma hipótese que teríamos, baseando-se nos dados apresentados neste capítulo, seria que o estudo automonitorado no contexto digital demanda muito mais do aluno em vários aspectos.

Refletindo sobre o assunto, construímos o quadro abaixo que busca salientar algumas das diferenças que projetamos sobre a participação dos alunos na situação de estudo automonitorado no contexto digital e a aula presencial. A elaboração desse quadro nos auxiliou na construção de hipóteses explicativas para o resultado encontrado nos dados.

Estudo no contexto digital automonitorado	Aula tradicional (contexto presencial)
Estudo individual, solitário (o tempo passa mais lentamente)	Estudo envolve um grupo de pessoas; é mais dinâmico (o tempo passa mais rápido)
O aluno deve controlar todas as atividades	O professor direciona e controla a aula
Papel ativo (toma diversas decisões)	Papel passivo (as decisões, em geral, são tomadas pelo professor)
Maior concentração e esforço mental	Clima mais descontraído e menos esforço mental
Estudar na tela pode cansar mais	Estudar no material impresso pode cansar menos

Figura 19: Contraste entre o estudo no contexto digital automonitorado e a aula tradicional presencial

Desse modo, se essa hipótese for verdadeira, o estudo no contexto digital exige mais do aluno, pois ele está em atividade o tempo todo. Na sala de aula, embora o número de horas seja elevado, o professor divide sua atenção entre muitos alunos, assume parte do diálogo pedagógico para a aprendizagem, e, por sua vez, o aluno não precisa necessariamente estar atento durante toda a aula.

No estudo *on-line*, 1h30 de atividades pressupõe 1h30 de atenção e reflexão constante por parte do aluno, a fim de superar a distância transacional sozinho, e isso pode ser cansativo. Talvez se as lições fossem menores na situação de estudo independente, isso poderia facilitar a permanência dos alunos no curso. Outra hipótese seria o problema de inacessibilidade de Internet em casa enfrentado por muitos alunos, que os obriga a dependerem dos laboratórios de informática da universidade, muitas

vezes lotados. Talvez ambas as hipóteses possam oferecer explicações para a sugestão dos alunos de menos atividades por semana.

A seguir, no próximo capítulo, contemplaremos um panorama geral sumarizado deste trabalho e as considerações finais de nossa dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou avançar a reflexão sobre o estudo automonitorado de línguas no contexto digital. Os materiais digitais construídos para estudo automonitorado podem atender um grande número de usuários em contextos nos quais a demanda pelos cursos de línguas é elevada, desde que muitos alunos se enquadrem potencialmente no perfil delineado para a aprendizagem autônoma. Essa é a realidade, normalmente, da aprendizagem de leitura em LE para fins acadêmicos nos cursos de pós-graduação de muitas universidades. Considerando a relevância dessa modalidade de ensino e a grande lacuna que existe na literatura sobre esse assunto, procuramos ampliar a discussão desse tema em nossa pesquisa, analisando dados obtidos de alunos engajados em um curso dessa natureza.

Na introdução deste trabalho, apresentamos um panorama do ensino de línguas *on-line*, e a necessidade de aprofundar esse tópico com foco específico no estudo automonitorado em rede. No capítulo inicial, abordamos os aspectos pedagógicos da aprendizagem independente, com destaque para a teoria da distância transacional de Moore (1993) e o estudo automonitorado de línguas na *web*. Foram focalizados elementos importantes nesse contexto de aprendizagem, a saber, estruturação do material digital, o papel do aluno nessa abordagem pedagógica e um debate teórico sobre vantagens e limites da aprendizagem automonitorada.

No segundo capítulo, delineamos em linhas gerais a proposta pedagógica de ensino de leitura para fins específicos, abordagem inicialmente centrada em materiais

impressos, enfatizando as contribuições que o meio eletrônico trouxe para esse tipo de trabalho pedagógico. Foi apresentado o impacto dos recursos tecnológicos no ensino dessa habilidade específica, que proporciona condições que podem facilitar a compreensão e a fluência na leitura de textos na língua-alvo. Abordamos, também, os novos limites que precisam ser contornados nessa nova proposta, e alguns contextos de ensino que buscam explorar os meios digitais para o desenvolvimento da leitura em LE. No capítulo 3, oferecemos uma visão mais detalhada de nosso objeto de estudo, o curso *Read in Web*. Apresentamos as bases teóricas do material nas quais estão ancoradas suas atividades, assim como seu conteúdo programático e suas características operacionais.

O quarto capítulo contemplou nosso estudo empírico junto aos alunos do *Read in Web*, cujos resultados são apresentados sucintamente a seguir:

A pesquisa investigou a experiência prática dos alunos com o material hipertextual do curso *Read in Web*, projetado para o estudo automonitorado de leitura em língua inglesa. Considerando que essa proposta exclui a presença ou intervenção do professor para direcionar ou supervisionar o diálogo pedagógico, o estudo objetivou entender como o aluno do *Read in Web* contorna a distância transacional criada pela situação de aprendizagem independente (Moore, 1993). Outro foco de análise foi examinar como os usuários avaliam sua interação com o material *Read in Web*.

O material em questão foi projetado para alunos com nível intermediário de leitura em língua inglesa. No entanto, na prática, o curso tem atraído, também, usuários que não se enquadram nesse perfil, ou seja, alunos com compreensão precária e com domínio avançado de leitura na língua-alvo. Tendo em vista essa realidade, esta pesquisa

buscou comparar os três grupos, procurando conhecer se o nível de proficiência de leitura em inglês gerava distinções nas estratégias de utilização do material hipertextual do *Read in Web* entre os alunos que concluíram o curso. Mais especificamente, procuramos saber como cada grupo ajustou o material pedagógico ao seu nível de conhecimento lingüístico e às suas próprias necessidades (perguntas de pesquisa 1 e 2). Além disso, interessou-nos responder, também, quais eram as expectativas iniciais trazidas pelos alunos e os fatores considerados positivos e negativos do curso (pergunta 3). Para tratarmos dessas questões, utilizamos dados obtidos através de questionários respondidos antes e após a conclusão do curso, assim como um conjunto de entrevistas com alguns desses alunos.

A primeira parte do estudo focou em duas perguntas de pesquisa:

1-Como os alunos com leitura precária na língua inglesa, que estão fora do perfil previsto pelos *designers* e enfrentam uma distância transacional maior, utilizam o material do *Read in Web*?

2-Como esse resultado se compara ao desempenho dos alunos focalizados pelo curso e dos usuários com nível mais avançado, que já dominam a leitura na língua-alvo?

Essas questões dizem respeito às estratégias utilizadas no *Read in Web* por grupos de alunos que concluíram o curso e que tinham diferentes níveis de domínio de leitura em língua inglesa (compreensão precária, intermediária e avançada). Na construção desses três grupos, consideramos o nível de compreensão que esses alunos indicaram possuir ao responder o questionário pré-curso. Essa pode ser uma das limitações do presente estudo, já que a avaliação subjetiva do aluno de seu nível de proficiência de inglês não corresponde necessariamente a uma avaliação objetiva no seu domínio de língua. No

entanto, como o ingresso no curso *Read in Web* não exige como pré-requisito exames de proficiência, esses dados subjetivos foram os únicos que pudemos obter.

Feita essa ressalva, nessa parte inicial analisamos o desempenho dos alunos tendo em vista a flexibilidade de escolha de atividades que oferece o material hipertextual *Read in Web*. Pudemos, então, notar que em todos os grupos houve uma variação no modo de uso do material. No entanto, o grupo de alunos com pouca proficiência de leitura na língua-alvo apresentou uma tendência maior de realizar o mesmo percurso de navegação nas quatro primeiras atividades das lições virtuais (leitura do texto, questões de compreensão, consulta às estratégias de leitura e exercícios do tutorial). Essa tendência de percurso, provavelmente, deve-se ao fato de que, após fazer as atividades principais e obrigatórias do curso (leitura e perguntas de compreensão do texto), os alunos desse grupo, com pouca compreensão de leitura em inglês, busquem as orientações disponíveis para auxiliá-los a minimizar a distância transacional existente no processo de aquisição de língua inglesa para leitura.

Como estratégias de estudo do material, os alunos desse grupo estabeleceram uma rotina rígida de trabalho (horário pré-estabelecido) e buscaram alternativas para estudo *off-line* ou materiais adicionais que foram usados durante o estudo *off-line*. Essas alternativas envolviam a impressão de alguns materiais digitais do curso e, para as dúvidas de vocabulário, recorriam a dicionários impressos, livros ou ajuda de colegas mais fluentes em inglês.

Em relação aos alunos de nível intermediário de leitura em língua inglesa, público-alvo do curso, a tendência de percurso foi um pouco distinta do grupo anterior. A

maioria dos alunos leu o texto da unidade e, depois, nem todos optaram para responder as questões de compreensão, apenas a metade deles. Mas, diferente do primeiro grupo, a partir da terceira atividade foi mais difícil detectar uma tendência mais homogênea nas atividades acessadas. Outra diferença foi quanto à rotina de trabalho, pois nem todos os alunos do grupo-alvo estabeleceram horários fixos para estudo. No entanto, observamos através dos dados obtidos nas entrevistas que os alunos com horários pré-determinados pareceram explorar melhor o potencial oferecido pelo material. Adicionalmente, alguns usuários, semelhante ao grupo anterior, também imprimiram o material digital para facilitar o estudo, e consultaram dicionário impresso para problemas de vocabulário.

Em relação ao desempenho do grupo que possuía um nível avançado de leitura em inglês, constatamos que esse grupo apresentou uma tendência com respeito à primeira atividade acessada, isto é, a leitura do texto. A partir dessa atividade, as escolhas de percurso feitas por esses alunos foram bastante variadas. Um dado surpreendente foi que quase a metade desses usuários só respondia as questões de compreensão do texto em quarto lugar. Isso indica que as atividades relacionadas diretamente à compreensão de leitura na língua-alvo não foram consideradas tão centrais na utilização do material, possivelmente porque esses alunos sabiam que não possuíam grandes problemas de leitura em inglês, e estavam usando o material com finalidades distintas daquelas previstas pelos *designers*. Nem todos alunos desse grupo, semelhante aos do nível intermediário, apresentaram uma estratégia de horário fixo para estudo.

Quanto ao uso do material, a análise das entrevistas deixou evidente que alguns alunos desse terceiro grupo inscreveram-se no curso para desenvolver aspectos específicos do conhecimento do inglês, tais como compreensão oral, melhor domínio das

normas gramaticais e até mesmo redação em língua inglesa. Em relação ao último caso, para ajustar o material aos seus interesses e objetivos, o aluno optou por responder as perguntas do texto em inglês, e não português como era a orientação, usando o texto lido como um referencial lingüístico para a construção de suas respostas.

De um modo geral, os três grupos convergiram em relação aos seguintes resultados:

(a) O acesso ao áudio ficou restrito à cerca da metade dos alunos envolvidos. Algumas explicações podem justificar esse resultado: limite nos equipamentos técnicos (ausência de banda larga, placa de som no computador ou fones de ouvido), ou priorização do objetivo central do curso, ou seja, a compreensão de textos escritos na língua inglesa.

(b) Houve uma tendência de restrição no número de atividades acessadas nas lições virtuais. Embora as atividades e a ordem de acesso tenham variado grandemente entre os sujeitos, foi interessante constatar que o aluno tende a fazer até a quinta atividade, independente de qual seja ela. Essa tendência de diminuição no acesso às atividades intensificava na sexta e, principalmente, na sétima tarefa. Por exemplo, dos 44 alunos que concluíram o curso, 39 faziam a quinta atividade, 28 faziam a sexta e somente 16 chegavam à sétima atividade. Esse dado nos surpreendeu por indicar que, aparentemente, há limites no número de acessos de atividades que podem ser previstos por lição virtual. Esse limite se deve, provavelmente, ao tempo e ao esforço requerido pelo material digital no estudo independente, conforme discutido mais adiante.

Conjeturamos em nossa análise que o limite constatado em nosso estudo e nos de Tricot e Rufino (1999) e Paquelin (2002) pode ser atribuído à atenção exigida no contexto de estudo independente. Em outras palavras, não é indicado equivalermos 1h/aula presencial com 1h de estudo automonitorado, já que nesse contexto a concentração e o esforço mental exigido do aluno é significativamente maior sem o auxílio do professor (ver capítulo 4, seção 4.3.3). Se esse resultado for confirmado em futuros estudos, há um indício de que a construção de materiais para estudo automonitorado deve prever a realização de menos atividades. Uma sugestão que nos parece bastante interessante para essa situação, é que o *designer* do material para estudo independente deverá preocupar-se em encontrar maneiras de direcionar inicialmente o aluno para as atividades centrais de seus objetivos de estudo ou aos objetivos previstos pelo curso, uma vez que, após um determinado limite de atividades realizadas, o usuário pode encerrar a lição. O aluno que desejar, posteriormente às atividades principais, poderá enriquecer seu estudo com as outras tarefas e recursos disponibilizados no curso.

Em relação à terceira pergunta de pesquisa, interessava-nos responder a seguinte questão:

3) Quais eram as expectativas iniciais trazidas pelos alunos e quais foram os fatores considerados positivos e negativos pelos usuários após a interação com o curso *Read in Web*?

Analisando as expectativas trazidas pelos alunos e os fatores que eles consideraram positivos e negativos no curso, constatamos que, em relação às expectativas, tanto os alunos com conhecimento precário, como os de nível intermediário

de leitura em inglês esperavam melhorar a compreensão de leitura em inglês, e a maioria desses alunos teve suas expectativas atendidas. Por outro lado, vários dos que tinham um nível de leitura superior ao previsto buscaram o material para desenvolver outras habilidades em língua inglesa, e alguns questionaram nas entrevistas, como era de se esperar, os limites do material para atender seus objetivos de estudo. Mesmo assim, é interessante constatar como o material digital oferece possibilidades de adaptação aos objetivos de estudo trazidos pelos alunos.

Com referência aos fatores positivos do curso, a flexibilidade de horário de estudo e a proposta pedagógica adotada pelos *designers* foram os mais apontados nas entrevistas. Em relação aos pontos negativos no material, uma questão técnica foi mencionada por alunos de todos os grupos, a saber: as tarefas realizadas pelos alunos não eram registradas no banco de dados do servidor do curso, e sim no computador do aluno. Constatamos que isso foi um problema, porque nem sempre o aluno acessava o material da mesma máquina. Essa queixa também deixa claro que as condições de acesso desses alunos pós-graduandos à Internet não eram tão fáceis como originalmente previsto. Mesmo os que possuíam computador pessoal e acesso à Internet, muitas vezes não tinham banda larga. A ausência desse recurso dificultava o acesso residencial e colocava o aluno na situação de disputa dos computadores do campus ou de outros computadores que permitem o acesso mais rápido.

Porém, a maior dificuldade apontada pelos alunos foi escassez de tempo para a realização das lições. Uma possível explicação para esse problema seria que o estudo no contexto automonitorado demanda muito mais do aluno em vários aspectos (maior concentração mental, estudo solitário, cansaço de leitura na tela etc.), conforme

mencionado anteriormente. Outra hipótese seria o problema de inacessibilidade de Internet em casa enfrentado por muitos alunos, também já apontado, que os obriga a dependerem dos laboratórios de informática da universidade, muitas vezes lotados. Talvez ambas as possibilidades tenham originado essa dificuldade de tempo.

Concluindo, iniciamos nosso estudo com interesse em materiais digitais e aprendizagem automonitorada. Focalizamos em um curso construído com essa finalidade, e os resultados indicam que essa é uma área bastante promissora que precisa ser ampliada. Entendemos que, acima de tudo, é necessário que os novos estudos não deixem de considerar o olhar vivencial do aluno—aquele que está interagindo com o material.

Algumas questões foram abertas ao longo de nossa pesquisa. Questões como quantidade de tarefas a serem oferecidas e o *stress* gerado pelo estudo independente precisam certamente ser aprofundadas. Achamos igualmente importante examinar mais detalhadamente a predisposição dos alunos para estudo independente que, no caso desta pesquisa, ao nosso ver, estavam além do escopo das ferramentas utilizadas para a coleta de dados. As tendências e indícios delineados neste trabalho oferecem questões interessantes para futuros estudos sobre a aprendizagem automonitorada no contexto digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*, v. 3, n. 3. Disponível em: <http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>. Acesso em: 16/08/05.
- Braga, D. B. (1997). Ensino de Língua via Leitura: uma Reflexão sobre a Elaboração de Material Didático para Auto-Instrução. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 30, julho/dezembro, pp. 5-16.
- _____. (1999). Self-Tutoring Processes: The Role of Subjective Factors in Readiness for Autonomous Learning of Foreign-Language Reading / O Processo de Auto-Monitoração: O Papel de Fatores Subjetivos na Prontidão para Aprendizagem Autônoma de Leitura em Língua Estrangeira. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 20, n. 1, pp. 59-78. Disponível em: http://www2.lael.pucsp.br/especialist/20_1_1999/index.htm. Acesso em: 20/08/2005.
- _____. (2004a). A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: Marcuschi, L. A. e Xavier, A. C. (orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais. Novas formas de construção de sentidos*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, pp. 144-162.
- _____. (2004b). Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na web. In: Collins, H. e Ferreira, A. *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 157-184.
- _____. (2004c). Hipertexto: questões de produção e de leitura. Comunicação apresentada no 52º Seminário do GEL, 29-31 de julho, Unicamp, Campinas, SP.
- Braga, D. B. e Busnardo, J. (1993). Metacognition and foreign language reading: Fostering awareness of linguistics form and cognitive process in the teaching of language through text. *Lenguas Modernas* 20, pp. 129-149. Universidad de Chile.
- _____. (1997). Acquiring Reading through self-tutoring processes. In: ESP in Latin America. 1 ed. Merida : CODEPRE, 1997, v.1, pp. 157-162.

- _____ (2004). Digital Literacy for Autonomous Learning: Designer Problems and Learner Choices. In: Snyder, I. e Beavis, C. *Doing Literacy Online. Teaching, Learning, and Playing in an Electronic World*. New Jersey: Hampton Press, pp. 69-90.
- Braga, D. B. e Costa, L. (2000). O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 36, pp. 61-79.
- Braga, D. B., Oliveira, P., Busnardo, J. (1998). Acquiring reading through self-tutoring process: the role of the learner's autonomy. In: CALL to Creativity, Melbourne. *World CALL*, v. 1, pp. 26-35.
- Braga, D. B. e Ricarte, I. L. M. (2004). Letramento na era digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos. No prelo.
- Brandl, K. (2002). Integrating Internet-Based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher- to Student-Centered Approaches. *Language Learning & Technology*, v. 6, n. 3, pp. 87-107. Disponível em: <http://ilt.msu.edu/vol6num3/brandl/default.html#appendixc>. Acesso em: 17/08/2005.
- Buratini, D. Z. (2004). *Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira: reflexões sobre exames de vestibular*. Dissertação de Mestrado inédita. IEL – Unicamp.
- Burbules, N. e Callister, T. (2000). *Watch It. The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Celani, M. A. A. (1998). A Retrospective View of an ESP Teacher Education Programme. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 19, n. 2, pp. 233-244.
- Chun, D. M. e Plass, J. L. (1996). Facilitating Reading Comprehension with Multimedia. *System*, v. 24, n. 4, pp. 503-519.
- Cobb, T. and V. Stevens (1996). A Principled Consideration of Computers and Reading in a Second Language. In: Pennington, M.C. (Ed.). *The Power of CALL*. Houston: Athelstan. pp.115-136. Disponível em: http://www.vancestevens.com/papers/1996/cobb_stevens.htm. Acesso: 10/08/2005.

- Coiro, J. (2003). Reading Comprehension on the Internet: Expanding our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. *The Reading Teacher*, v. 56, n. 6. Disponível em: http://www.readingonline.org/electronic/rt/2-03_column/index.html. Acesso: 10/08/2005.
- Collins, H. (2004). Interação e Permanência em Cursos de Línguas Via Internet. In: Collins, H. e Ferreira, A. *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 51-80.
- Collins, H. e Braga, D. (2003). Interação e Interatividade no Ensino de Língua Estrangeira via Redes de Comunicação. In: Perspectivas Comparadas, em *Cuadernos de Iberoamérica*, série Nuevas Tecnologias em la Educación. Organización de Estados Iberoamericanos, Madri.
- Costa, L. A. (2001). *A Mediação do Professor na Interação do Aprendiz com o Material Didático em Contextos Pedagógicos Distintos: O Presencial e o Virtual*. Dissertação de Mestrado inédita, IEL – Unicamp.
- Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005, art. 1 e art. 13. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acessado em: 01/02/06.
- Dillon, A. (1996). Myths, Misconceptions, and an Alternative Perspective on Information Usage and the Electronic Medium. In: Rouet, J.-F. et alii. (ed.) *Hypertext and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 25-42.
- Eskey, D. E. (1986). Theoretical Foundations. In: Dubin, F. e Eskey, D. E. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- _____ (1988) Holding in the Bottom: An Interactive Approach to the Language Problems of Second language Readers. In: Carrel, P., Devine, J. e Eskey, D. E. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 93-100.
- Fang, X. e Warschauer, M. (2004). Technology and Curricular Reform in China: A Case Study. *Tesol Quarterly*, v. 38, n. 2, pp. 301-323.

- Ferreira, A. G. D'O. (2003). A Lingüística Aplicada em contexto digital e o ensino de grego na Web: primeiras considerações. *Revista da ANPOLL*, n. 15. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- Fraser, C. A. (2004). Reading Fluency in a Second Language. Disponível em: <http://www.utpjournals.com/jour.ihtml?lp=product/cmlr/611/fraser.htm#1>. Acesso em 17/08/05. Versão original publicada em francês: Fraser, C. A. (2004). L'aisance de lecture em matière de langue seconde. *The Canadian Modern Language Review*, v. 61, n. 1, pp. 135-160.
- Garrison, D. R. (1993). A cognitive constructivist view of distance education: An analysis of teaching-learning assumptions. *Distance Education*, v. 14, n. 2, pp. 199-211.
- Gettys, S., Imhof, L. e Kautz, J. (2001). Computer-Assisted Reading: The Effect of Glossing Format on Comprehension and Vocabulary Retention. *Foreign Language Annals*, v. 34, n. 2, pp. 91-99.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5.^a ed. São Paulo: Atlas.
- Godwin-Jones, R. (1999). Web Course Design and Creation for Language Learning. *Calico Journal*, v. 17, pp. 43-58. Disponível em: <http://calico.org/journalarticles/volume17/vol17-1/Godwin-Jones.pdf>.
- Gonsalves, E. P. (2001). *Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas: Alínea Editora, 2001.
- Grabe, W. e Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Longman.
- Hanson-Smith, E. (2003). Reading Electronically: Challenges and Responses to the Reading Puzzle in Technologically-Enhanced Environments. *The Reading Matrix*, v. 3, n. 3. Disponível em: <http://www.readingmatrix.com/articles/hanson-smith/index.html>. Acesso em 17/08/05.
- Kember, D. (1994). The Teacher is More Important than the Médium: Pre-packaged Instructional Materials are not Axiomatic with Surface Learning. *Distance Education*, v. 15, n. 1, pp. 153-159.

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Landow, G. P. (1997). *Hypertext 2.0*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lawrence, S. (2002). Online or invisible? Disponível em: <http://www.nature.com/nature/debates/e-access/Articles/lawrence.html>. Acesso em: 17/08/05. Publicado na versão impressa em: *Nature*, 411, p. 521, 2001.
- LeLoup, J. W. e Ponterio, R. (2000). On the Net – Literacy: Reading on the Net. *Language, Learning & Technology*, v. 4, n. 2, pp. 5-10. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol4num2/onthenet>. Acesso em: 24/08/05.
- _____ (2005). On the Net – Vocabulary Support for Independent Online Reading. *Language, Learning & Technology*, v. 9, n. 2, pp. 3-7. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol9num2/net/default.html>. Acesso em: 24/08/05.
- Lemke, J. L. (2002). Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, vol. 1, n. 3, pp. 299-325.
- Lomicka, L. L. (1998). “To Gloss or Not To Gloss”: An Investigation of Reading Comprehension Online. *Language Learning & Technology*, v. 1, n. 2, pp. 41-50. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol1num2/article2/default.html>. Acesso em: 01/05/04.
- Lynch, M. M. (2001). Effective Student Preparation for Online Learning. *The Technology Source*, Novembro-Dezembro de 2001. Disponível em: <http://ts.miuv.org/default.asp?show=article&id=901>. Acesso em: 30/11/04.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital. Comunicação apresentada no 50º Seminário do GEL, 23-25 de maio, USP, SP.
- Mayer, E. R. (1991). Animations need narrations: an experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology* 83 (4), 1991, pp. 484-490.
- _____ e Sims, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a Dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology* 86 (3), pp. 389-401.

- _____ (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, Lawrence Erlbaum Associates 32 (1), pp.1-19.
- Moore, M. G. (1993). Theory of Transactional Distance. In: Desmond Keegan (ed.) *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, pp. 22-38.
- Nunan, D. (1995). *Research Methods in Language Learning*. 4.^a ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. e Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, E.T., Lavoie, B. F. e Bennett, R. (2003). Trends in the Evolution of the Public Web 1998-2002. *D-Lib Magazine*, v. 9, n. 4. Disponível em: <http://www.dlib.org/dlib/april03/lavoie/04lavoie.html>. Acesso em 12/10/05.
- Paquelin, D. (2002). Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée. *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'information et de Communication*, Strasbourg, v. 5, n.1, pp. 3-32. Disponível em: <http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/paquelin/default.htm>. Acesso em: 27/03/03.
- Parker, A. (1999). A Study of Variables that Predict Dropout from Distance Education. *International Journal of Educational Technology*, v. 1, n° 2. Disponível em: <http://www.ao.uiuc.edu/ijet/v1n2/parker>. Acesso em: 03/10/04.
- Pothier, M. (1998). Didactique des langues et environnements hypermédias: quelle tâche pour optimiser l'apprentissage autonome?. *Études de Linguistique Appliquée - Hypermédia et Apprentissage des Langues*, v. 110, abril-junho de 1998. Paris: Didier Érudition, pp. 147-158.
- Robinson, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Co.
- Rossi, M. e Arrigoni, A. (2004). Formation à distance et nouvelles perspectives didactiques: Le projet F@rum de l'Université de Genes. *Études de Linguistique Appliquée – Usage des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères*, v. 134, abril-junho de 2004, pp. 221-233.

- Rouet, J.-F. e Levonen, J. J. (1996). Studying and Learning With Hypertext: Empirical Studies and Their Implications. In: Rouet, J.-F. *et alii.* (ed.). *Hypertext and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 9-24.
- Scaramucci, M. V. R. (1995). *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese de Doutorado inédita, IEL – Unicamp.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, v. 11, pp. 17-46.
- Selfe, C. L. (1999). *Technology and Literacy in the Twenty-First Century*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Silva, A. P. (1992). Hypermedia, Influence of Interactive Freedom Degree in Learning Processes. In: Oliveira, A. (ed.). *Hypermedia Courseware, Structures of Communication and Intelligent Help*. Berlin: Springer Verlag, pp. 145-156.
- Skehan, P. (1999). *A Cognitive Approach to Language Learning*. 2^a ed. Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, I. (1998). Beyond the Hype: Reassessing Hypertext. In: Snyder, I. (ed.). *Page to Screen*. London: Routledge.
- Souza, P. N. (2004). *O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira*. Tese de Doutorado inédita, IEL – Unicamp.
- Souza, P. N. e Bastos, L. K. X. (2001). O conhecimento lexical no ensino de leitura em língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 22, n. 1, pp. 75-86.
- Tricot, A. e Rufino, A. (1999). Modalités et scénarios d’interaction dans des hypermédias d’apprentissage. *Revue des Sciences de l’Education*, v. 25, no. 1, pp. 105-129.
- Victori, M. e Lockhart, W. (1995). Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning. *System*, v. 23, n. 2, pp. 223-234.
- Walton, M. (2004). Behind the Screen - The Language of Web Design. In: Snyder, I. e Beavis, C. *Doing Literacy Online. Teaching, Learning, and Playing in an Electronic World*. New Jersey: Hampton Press, pp. 91-119.
- Walz, J. (2001a) Reading Hypertext: Lower-Level Processes. *The Canadian Modern Language Review*, v. 57, n. 3, pp. 475-494.

- _____ (2001b) Reading Hypertext: Higher-Level Processes. *The Canadian Modern Language Review*, v. 57, n. 4, pp. 590-606.
- Wang, A. e Newlin, M. (2002). Predictors of Performance in the Virtual Classroom. *The Journal Online*. Disponível em: <http://www.thejournal.com/articles/15973>. Acesso em: 03/10/04.
- White, C. (1995). Autonomy and Strategy Use in Distance Foreign Language Learning: Research Findings. *System*, v. 23, n. 2, pp. 207-221.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PRÉ-CURSO

PESQUISA: CURSO *READ IN WEB*

E-mail (o mesmo da matrícula no Read in Web):

RA:

Ano de ingresso: **Instituto:**

(clique com o mouse no quadrado de sua resposta:)

Curso: ☐ mestrado ☐ doutorado

Idade:

☐ abaixo de 25 anos ☐ entre 25 e 35 anos ☐ acima de 35 anos

1. Sua familiaridade com computador é:

☐ péssima ☐ regular ☐ boa ☐ excelente

2. Possui computador em casa? ☐ sim ☐ não

3. Assina banda larga? ☐ sim ☐ não

4. Quanto você entende geralmente de um texto acadêmico em inglês?

☐ 0-10% ☐ 20-30% ☐ 40-60% ☐ 70-100%

5. Ao ler um texto em inglês você normalmente prefere:

☐ traduzir palavra por palavra ☐ tentar captar o sentido geral do texto ☐ outro:

6. Você necessita ler textos em inglês:

☐ diariamente ☐ semanalmente ☐ ocasionalmente ☐ outro:

7. Você prefere estudar: ☐ sozinho ☐ em grupo

8. Se necessário, e a critério de sua disponibilidade de dia, horário e local, você poderia dar uma rápida entrevista (15-20 mins.) após a conclusão do curso sobre a sua experiência com o Read in Web? ☐ sim ☐ não

9. Assinale a resposta mais adequada quanto à sua experiência de aprendizagem:

	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo
1) É importante para mim verificar se estou progredindo na aprendizagem de inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Prefiro que o professor me oriente quanto tempo devo gastar com cada atividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Normalmente faço os exercícios propostos sem me preocupar se entendi ou não o objetivo previsto pelo professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Meu resultado nas disciplinas depende diretamente do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Considero que tenho um método eficiente para aprender inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Tenho um método eficiente para aprender outras disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) A dedicação à disciplina depende mais do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Procuro sempre entender o objetivo das tarefas dadas na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Tento encontrar as melhores estratégias para aprender inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Normalmente avalio o progresso da minha aprendizagem pelas notas que tiro nas provas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO PÓS-CURSO

PESQUISA: CURSO *READ IN WEB*

1. Você enfrentou algumas dessas dificuldades? (se houver mais de uma resposta, coloque 1, 2, 3.. em ordem de importância):

Problemas de ordem técnica:

- ☐ problemas com a internet. Quais?
- ☐ problemas com o computador

Problemas de ordem pedagógica:

- ☐ não há contato entre professor e aluno
- ☐ textos difíceis
- ☐ falta de assistência on-line
- ☐ outro:
- ☐ falta de cobrança de tarefas
- ☐ perguntas difíceis
- ☐ tempo escasso

2. Quanto tempo lhe era necessário para cada aula:

- ☐ 30-50 mins.
- ☐ 1-1h30
- ☐ 2h
- ☐ mais de 2h

3. Em que sequência você estudava o material do Read in Web disponibilizado para cada aula? (enumere 1, 2, 3,.. conforme a ordem; não inclua as atividades que normalmente não fazia)

- ☐ leitura do texto
- ☐ áudio do texto
- ☐ exercícios de inglês (tutorial)
- ☐ perguntas de compreensão
- ☐ apostila gramatical
- ☐ estratégias de leitura (tutorial)
- ☐ dicionário
- ☐ outro:

5. Você teria alguma sugestão ou comentário sobre o curso?

6. Se necessário, e a critério de sua disponibilidade de dia, horário e local, você poderia dar uma rápida entrevista (15-20 mins.) sobre a sua experiência com o Read in Web?

- ☐ sim
- ☐ não

APÊNDICE III

ENTREVISTA PÓS-CURSO (ROTEIRO)

- 1) Você já tinha feito algum curso on-line antes? Qual?
- 2) Comparando com o ensino tradicional de sala de aula, na sua opinião, para o seu estilo de aprendizagem em particular, quais são as vantagens e desvantagens do curso on-line *Read in Web*?
- 3) Quais eram as suas expectativas do curso e quais as frustrações?
- 4) Qual era o desempenho de língua inglesa que você tinha?
- 5) Porque você queria fazer o *Read in Web*?
- 5ª) Você tinha exame de qualificação de língua estrangeira para fazer?
- 6) Você tinha uma rotina para fazer o curso? Qual?
- 7) O que você lia em inglês fora do material do *Read in Web*?
- 8) A aula presencial lhe ajudou a seguir o material? Em que ajudou? Que tipo de dificuldade a aula presencial ajuda? Você teria sugestões para a aula presencial?
- 9) A aula presencial apontou alguns problemas que alguns tem na leitura em língua estrangeira, como por exemplo, uma leitura muito presa ao texto (quer entender palavra por palavra), uma leitura muito global (não vai atrás dos significados de algumas palavras que não entende e pode haver uma interpretação errônea do texto), etc. Você teria algum desses problemas?
- 10) Como você estudava o material do *Read in Web*? (texto, dicionário, áudio, perguntas sobre o texto, estratégias de leitura, tutorial [gramática e exercícios], etc.)
- 11) Que dificuldades você sentia?
- 12) Como você se virava para resolver essas dificuldades?
- 13) Você usava algum material fora daquele apresentado pelo *Read in Web*? (dicionário, gramática, etc.)
- 14) Pensando nas dificuldades que você teve, o que o material do *Read in Web* poderia ter para lhe ajudar a fazer o curso com mais facilidade?

- 15) Você acha que um professor on-line ajudaria os alunos na mesma situação que a sua?
- 16) Que tipo de ajuda o professor poderia dar?
- 17) Na sua opinião, a partir de sua experiência com o curso, qual é o perfil de aluno que teria sucesso em um curso assim? Que pré-requisitos o aluno deveria ter em mente para fazer o curso?
- 18) Baseado na sua experiência, que conselho você daria àqueles que vão fazer o curso que lhes ajudariam a ir até o final do curso?
- 19) Você acha que seria melhor se houvesse uma cobrança maior das tarefas?
- 20) No questionário que você preencheu, você sugere ...Você poderia falar mais sobre isso?
- 21) Na sua opinião, como você avaliaria o curso Read in Web em relação a outros sites sob o aspecto de apresentação geral do site? Sob o aspecto de navegação? Você tem alguma sugestão?
- 22) Na sua opinião, o que mais lhe ajudou a ir até o final e concluir o curso?
- 23) Você tem alguma sugestão ou comentário adicional?

APÊNDICE IV

ALUNOS DESISTENTES

Neste apêndice apresentamos alguns dados disponíveis e bastante limitados obtidos de alunos que não concluíram o *Read in Web*, através dos quais buscou-se detectar características que fossem determinantes para a desistência do curso. Para tanto, utilizamos o questionário pré-curso de 35 alunos desistentes²⁸. Esse questionário nos permitiu obter alguns dados sobre o perfil desses sujeitos. Além disso, analisamos também os dados do questionário pós-curso que foram respondidos por apenas sete dos alunos desistentes. Dentre esses sete alunos, dois concederam entrevistas das quais foram extraídos alguns excertos que são inseridos nessa análise. Os dados obtidos dos alunos desistentes foram contrastados com as informações dos 44 alunos que concluíram o curso, conforme apresentado a seguir.

Análise do questionário pré-curso

O questionário pré-curso nos forneceu informações de caracterização dos 35 alunos que não concluíram o curso. Os dados coletados estão apresentados na figura abaixo.

²⁸ Foram considerados somente os usuários que tinham identificação (RA, nome ou e-mail) no questionário pré-curso e encontrados no banco de dados do curso.

Perfil dos alunos do <i>Read in Web</i> – I (2004) 35 alunos desistentes - 2004	
Curso: Mestrado..... 19 Doutorado..... 16 Sexo: Feminino..... 15 Masculino..... 20 Familiaridade com computador: Péssima..... 0 Regular..... 03 Boa..... 18 Excelente..... 14 Possui computador em casa: Sim..... 25 Não..... 10 Assina banda larga: Sim..... 08 Não..... 27	Quanto entende geralmente de um texto acadêmico em inglês: 0-10% 0 20-30% 04 40-60% 17 70-100% 14 Você necessita ler textos em inglês: Diariamente 17 Semanalmente 12 Ocasionalmente 06 Você prefere estudar: Sozinho 21 Em grupo 13 Ambos 01

Comparamos os dados apresentados na figura acima com as informações dos alunos que concluíram o curso (ver Figura 11, p. 65), visando identificar algum fator determinante entre os dois grupos. Uma hipótese que poderia influenciar na desistência seria em relação a problemas técnicos. Observando os fatores técnicos, notamos que apenas 08 dos 35 alunos desistentes possuem computador em casa e assinam banda larga, em contraste com 13 dos 44 alunos que concluíram, ou seja, o número é proporcionalmente um pouco inferior entre os desistentes. Essa pequena diferença pode ter influenciado alguns alunos a abandonarem o curso, mas não nos permite afirmar que foi uma variável determinante na desistência da maioria dos alunos.

Outra hipótese investigada foi quanto ao aspecto lingüístico, ou seja, analisamos se os alunos desistentes estariam mais concentrados no grupo de alunos com uma compreensão precária de leitura em inglês. Aparentemente, o número de alunos

desistentes foi equilibrado em todos os níveis de compreensão, e isso sugere que o fator lingüístico não foi determinante para a desistência do curso.

Em relação à necessidade de ler textos em inglês, os dados se equiparam aos dos alunos que concluíram: dentre os 35 alunos desistentes, 17 liam artigos em inglês diariamente, 12 semanalmente e 06 ocasionalmente; dentre os 44 usuários que concluíram, 18 liam diariamente, 16 semanalmente e 10 ocasionalmente. E sobre o modo de estudo, temos entre os desistentes 21 alunos que preferiam estudar sozinhos, 13 em grupo e 01 gostava de ambos os modos; entre os que concluíram, 31 preferiam o estudo individual, 10 em grupo e 03 gostavam de ambos os modos. Se observarmos esses dados, percebe-se que, proporcionalmente, um número levemente mais elevado de alunos desistentes prefere estudar em grupo. Esse fator, como era de se esperar, pode ter facilitado a desistência de alguns usuários, mas não da maioria, pelo menos considerando os dados obtidos neste estudo.

Assim, através das informações providas na figura acima, observamos poucas diferenças entre os usuários que desistiram e aqueles que completaram o curso. Aparentemente, não podemos apontar nenhum fator determinante na desistência dos 35 alunos.

Na figura a seguir, que trata dos dados da segunda parte do questionário pré-curso, procuramos observar se haveria indícios ou características nos alunos desistentes em relação à propensão de estudar inglês de forma autônoma.

Perfil de 35 alunos desistentes do <i>Read in Web</i> – 2004				
Nº	Questão	Concordo plenamente	Concordo Em parte	Discordo
1	<i>É importante para mim verificar se estou progredindo na aprendizagem de inglês.</i>	30	05	-
7	<i>A dedicação à disciplina depende mais do aluno.</i>	25	09	01
8	<i>Procuro sempre entender o objetivo das tarefas dadas na sala de aula.</i>	26	09	-
9	<i>Tento encontrar as melhores estratégias para aprender inglês.</i>	23	10	02
5	<i>Considero que tenho um método eficiente para aprender inglês.</i>	02	20	13
6	<i>Tenho um método eficiente para aprender outras disciplinas.</i>	07	22	06
3	Normalmente faço os exercícios propostos sem me preocupar se entendi ou não o objetivo previsto pelo professor.	01	15	19
2	Prefiro que o professor me oriente quanto tempo devo gastar com cada atividade.	05	20	10
4	Meu resultado nas disciplinas depende diretamente do professor.	-	20	15
10	Normalmente avalio o progresso da minha aprendizagem pelas notas que tiro nas provas.	04	23	08

Se compararmos os dados da figura acima aos dos alunos que concluíram o curso (figura 12), observamos que as tendências apontadas são as mesmas. Mais especificamente, dentre as seis primeiras questões em itálico que indicam características importantes para o estudo independente, foram respondidas positivamente pela maioria dos alunos. As questões 5 e 6 também revelaram uma insegurança sobre as estratégias de estudo de inglês e outras disciplinas. As quatro últimas questões, que abordam traços problemáticos para o estudo automonitorado, seguiram a mesma tendência dos que concluíram.

Em suma, aparentemente, os dados da figura acima não indicaram aspectos mais salientes que pudessem justificar a desistência dos alunos em foco. Por outro lado, é possível que essas questões, que visaram coletar informações sobre traços de autonomia no estudo independente, sejam muito limitadas. Talvez um estudo mais detalhado, com questões mais pontuais e específicas, poderia fornecer informações mais precisas sobre esse fator. Ao nosso ver, em relação a essa questão, o resultado mencionado pode indicar limites no instrumento de avaliação adotado.

A seguir, analisaremos os dados do questionário pós-curso dos alunos desistentes, assim como alguns excertos extraídos das entrevistas.

Análise do questionário pós-curso e entrevistas

Conforme já indicamos, somente sete alunos desistentes responderam o questionário pós-curso e apenas dois concederam entrevista. Os resultados são apresentados a seguir.

SÍNTESE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PÓS-CURSO (Respondido por 07 alunos desistentes de 2004)	
Dificuldades enfrentadas: Tempo escasso..... 07 Problemas com a Internet..... 03 Problemas com o computador..... 03 Outro: Re-adequação de metodologia..... 01 Não há contato entre professor e aluno0 Falta de assistência on-line.....0 Falta de cobrança de tarefas.....0	Tempo necessário para cada lição: 30-50 mins.05 1-1h30.....01 mais de 2h01 2h..... 0 Sugestões e comentários sobre o curso: Menos lições por semana02

Se compararmos os dados dos alunos desistentes da figura acima com os dos grupos de alunos que concluíram o curso (Figura 13, 15 e 17), observamos que esse foi o

único grupo no qual a totalidade dos alunos em foco (07 usuários) indicou a dificuldade de tempo escasso. Isso, provavelmente, refletiu-se no tempo gasto para as lições: cinco dos sete alunos, ou seja, a grande maioria deles, despendiam de 30 a 50 minutos por lição. Novamente, esse foi o único grupo em que a grande maioria utilizou o tempo mínimo para cada lição. Mesmo em relação aos alunos que possuíam uma boa compreensão de leitura em inglês, o qual era de se esperar que realizassem a lição num tempo menor, pode-se notar que o desempenho geral difere. Mais especificamente, do grupo mais proficiente apenas a metade deles gastava de 30 a 50 minutos para cada lição. O tempo de dedicação pode ser um indício de um menor envolvimento efetivo desses alunos desistentes com o material ou, talvez, uma menor resistência ao *stress* gerado pela atenção demandada pelo estudo automonitorado. É possível também que a ausência de Internet banda larga em casa tenha afetado a desistência de alguns alunos, já que o número de alunos desistentes que não tinham banda larga foi um pouco mais elevado do que o dos alunos que concluíram.

Em relação ao percurso realizado nas lições do *Read in Web* pelos alunos desistentes, apresentado na figura a seguir, os dados indicam tendências de acesso das atividades semelhantes ao grupo-alvo. Mais especificamente, como primeira atividade fazem a leitura do texto, e como segunda, a maioria responde as questões de compreensão. Outras semelhanças são o baixo número que acessam o áudio e os que realizam a sétima atividade.

<p align="center">Seqüência de estudo do material do Read in Web - 2004 Síntese de percurso de *6 alunos desistentes (um aluno não respondeu a questão)</p>								
Ordem de acesso das atividades	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES							Nº de alunos por ordem de acesso
	Texto	Perguntas do texto	Áudio	Dicionário	Tutorial Estratégias	Tutorial Exercícios	Apostila Gramática	
1º	06	-	-	-	-	-	-	06
2º	-	03	02	-	-	01	-	06
3º	-	01	-	01	-	03	01	06
4º	-	01	-	02	02	-	-	05
5º	-	-	-	01	01	-	02	04
6º	-	01	01	-	01	-	01	04
7º	-	-	-	01	-	01	01	03
Nº de alunos por atividade acessada	06	06	03	05	04	05	05	

Em relação às entrevistas, apenas dois alunos desistentes concordaram em participar dessa etapa da pesquisa. Os dois alunos ilustram perfis bastante distintos. O aluno A17 tinha uma compreensão avançada de leitura em inglês e visava desenvolver principalmente a compreensão oral. O aluno A18 tinha um conhecimento precário da língua inglesa e necessitava melhorar sua leitura na língua-alvo. Os excertos abaixo apontam as dificuldades que enfrentaram.

Aluno mais proficiente na leitura em inglês:

Excerto 29

A17: *Meu problema principal foi o tempo. Se você tiver uma prova ou uma cobrança, você muda as hierarquias. Você tem de eleger uma hierarquia das atividades. Por exemplo, a semana passada tive que fazer relatórios a, b e c, e tinha que fazer um artigo para um professor. Hoje falei com o professor e tenho que re-editar o trabalho. Então, a gente pensa: O que é mais importante para mim agora? Então o mais importante eu vou fazer. E aí fica para depois. A semana passada ficamos*

aqui no domingo até as 8 da noite para fechar um artigo para mandar na segunda, e aí fica assim, entendeu? Começa assim.

Seria bom, se fosse possível, poder dar um download [do material Read in Web], talvez no formato PDF. Isso porque às vezes estava em casa e, se eu queria me conectar lá eu precisava pagar. Então, se você precisa ficar meia hora ou 40 minutos conectado para fazer as atividades, e eu estou pagando por esse tempo, isso pode ser um limitador. Se estivesse disponível, eu poderia imprimir aqui no laboratório 10-15 páginas, e em casa dar uma lida no material, e evitar ficar muito tempo pagando na Internet.

Aluno com compreensão precária de leitura em inglês:

Excerto 30

A18: *Eu particularmente via algumas aulas muito pesadas. Pesadas que digo é o seguinte: você teria de ficar muito mais tempo se dedicando à execução dela e que talvez se ela fosse quebrada em duas partes, ou em três, seria melhor.*

Do ponto de vista técnico, aprender com uma pessoa te orientando ou com uma máquina te ensinando, a diferença está, talvez, no fato de ter a possibilidade de uma repetição ou uma correção imediata, ou seja, nós estamos dialogando ou fazendo qualquer atividade e o professor corrige na hora. No meu caso, eu lido com o público, então eu sinto necessidade de contato visual, uma coisa mais humana. E tem também o fato de incentivar, numa relação com as pessoas etc.

Eu sou um sujeito teimoso, sabe? Eu tentei ir o máximo possível, mas chegou em um determinado ponto--eu não me lembro bem em que módulo parei, foi bem mais a frente do módulo 1 ou 2--e para piorar, tive problemas com o meu computador com vírus, tive que formatá-lo, aí, eu não sei o que acontecia de vez em quando, logo que eu fazia a atividade, as informações que eu tinha no computador de que o módulo tinha sido feito, sumia tudo, é como se eu não tivesse feito nada. Aí eu não conseguia lembrar: fiz ou não fiz. Será que fiz? A gente chega a um determinado ponto de stress que você diz: não, está na hora de parar porque não tem mais jeito. Veja bem, eu tinha marcado que tinha feito--quando você vai fazendo tem um quadradinho que você marca para o seu controle. Tinha um problema que eu não conseguia detectar. Mais tarde descobri que tinha vírus no computador.

Seria interessante ter um controle visual das atividades, mas que não ficasse no seu computador, mas no curso. Sabe porque? Esse problema de vírus é uma coisa tão freqüente hoje em dia, e por mais que você cuida... mesmo assim tem vírus. A gente não tem como fugir disso.

De acordo com os excertos acima, o aluno A17 enfrentou problemas de tempo escasso e de Internet banda larga. O usuário A18, por ter uma compreensão precária de leitura necessitava mais tempo para as lições, e sentiu também a falta de contato entre aluno e professor. Além disso, teve problema de vírus no computador, que apagava todas as atividades realizadas, um fato que lhe desorientou e causou *stress*. Por essa razão, sugeri que o controle das atividades feitas fosse guardado no sistema do curso. Como era de se esperar, o aluno menos proficiente em leitura em inglês sentiu de forma evidente a necessidade de um professor para diminuir a distância transacional no seu processo de apropriação da língua inglesa.

Conclusões sobre os alunos desistentes

Concluindo essa pequena análise concernente ao grupo de alunos desistentes, podemos sugerir que nesse estudo, aparentemente, não houve uma variável determinante para a desistência dos usuários em foco. A questão de escassez de tempo foi, novamente, o principal fator indicado pelos alunos desistentes, evidenciando mais uma vez a necessidade de se buscar soluções para lidar com esse problema. Entendemos também a necessidade de novas pesquisas mais aprofundadas diretamente focadas para as questões de desistência no curso.

Outros fatores que podem afetar a desistência necessitam ser, também, contemplados por trabalhos futuros na área. Talvez um caminho mais eficaz para se

analisar a desistência seja o apontado por Parker (1999). Segundo o estudo de Parker, uma variável que aparenta ser determinante na desistência é o *locus of control* interno ou *locus of control* externo²⁹. Os alunos com *locus of control* interno tendem a concluir o curso no contexto de estudo independente. Em nossa análise, esse fator não foi considerado no processo da coleta inicial de dados, e concluímos esta investigação deixando essa questão em aberto.

²⁹ O conceito *locus of control* interno é a atitude interna do aluno na qual ele crê que o sucesso depende dele; *locus of control* externo é a atitude na qual o aluno crê que o sucesso depende do acaso. Em seu estudo quantitativo e qualitativo, Parker focalizou 94 universitários matriculados em cursos de educação a distância (usando o meio digital e outros meios de comunicação), a fim de identificar variáveis que tendem a influenciar a desistência dos alunos no contexto de estudo independente. Dentre as variáveis analisadas (*locus of control*, idade, sexo, experiência prévia de cursos *on-line*, fonte de auxílio financeiro e número de horas despendidas nas aulas digitais), os fatores *locus of control* e auxílio financeiro podiam prever 85% dos alunos desistentes. A variável *locus of control*, por si só, podia prever 80% dos alunos que desistiriam do curso. Para mais detalhes ver Parker (1999) e a pesquisa de Wang e Newlin (2002).